

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

AVALIAÇÃO: UMA TAREFA AO LONGO DA VIDA

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

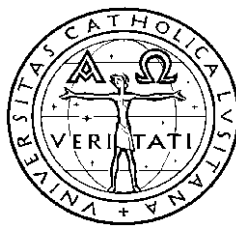
Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Gracinda Marta Luís Leão

Orientador:

Professor Doutor Paulo Ribeiro

Viseu, Dezembro de 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

AVALIAÇÃO: UMA TAREFA AO LONGO DA VIDA.

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Gracinda Marta Luís Leão

Trabalho efetuado sob orientação de:

Professor Doutor Paulo Ribeiro

Viseu, Dezembro de 2012

Sumário executivo:

O relatório que a seguir se apresenta organiza-se em torno do tema da supervisão e avaliação de desempenho docente, desenvolvido a partir de duas óticas de análise diferente: enquanto supervisionada e enquanto participante no processo de avaliação de desempenho no Ensino Particular e Cooperativo (EPC).

Para o efeito, analisamos alguns momentos do nosso percurso profissional, desde 1997 até ao corrente ano letivo. Destaca-se a experiência de estágio na Escola Secundária de Jaime Cortesão, em Coimbra, no ano letivo 1997/1998, e o envolvimento ativo na avaliação de desempenho docente no ano letivo transato (2011/2012), por serem ambos marcos relevantes de evolução profissional.

Queremos entender a supervisão na realidade complexa onde ela ocorre: a Escola enquanto Organização, pública ou privada, confessional ou não.

Foca-se a identidade do professor e enumeram-se alguns desafios que o mesmo enfrenta na atualidade, nomeadamente as rápidas mudanças na sociedade e as múltiplas funções atribuídas aos docentes e à escola.

Por fim, é nosso objetivo descrever de forma breve algumas ideias força sobre a avaliação de desempenho, especialmente focalizado para o EPC, regulamentada pelo Contrato Coletivo de Trabalho em vigor e uma aplicação específica na escola onde fomos corresponsáveis, no ano transato, pelo modelo de avaliação.

Este Relatório permitiu-nos uma análise reflexiva acerca da nossa própria experiência e reforçou a nossa convicção de que a avaliação faz parte de um processo de aprendizagem ao longo da vida e facilita o desenvolvimento profissional.

Abstract

This report is organized around the topic of Supervision and the teacher's performance assessment. We've experienced this in two different ways: on the one hand our performance was assessed, on the other hand, we've had an active role in organizing the teacher's performance assessment process in our school.

We've analyzed some moments of our professional career, since 1997 up until the current school year. During that time, two moments stand out because of the relevance they had in terms of professional development. The first one was the experience as a trainee teacher at Jaime Cortesão Secondary School, in Coimbra, from 1997 to 1998, and the second one the participation in the evaluation of teacher performance during the previous school year.

We want to understand Supervision in the complex reality where it occurs: the school as an Organization, either public or private, with a religious character or not.

We focus on the professional identity of teachers and the challenges that they face nowadays, namely the quick changes in the society and the numerous functions attributed to the teachers.

Finally, it is also our aim to briefly describe some key ideas about the teacher's performance assessment in Private Schools regulated by the Collective Employment Contract, as well as its application in a school where we were co-responsible for the assessment of teachers, in the last school year.

This report allowed a reflection over our own experience and reinforced our conviction that assessment is part of a lifelong learning process and improves professional development.

Índice

Introdução	11
1. A Escola (reflexão sobre o meio onde se realiza a supervisão)	14
1.1. A Escola como organização	14
1.2. Características do paradigma educacional atual em Portugal	19
1.3. Trabalhar numa escola, concretizar um projeto	27
1.3.1. O contributo das escolas com projeto confessional	28
1.3.2. As origens de uma Escola Católica: a “Escola Raiana”	30
1.3.3. Um olhar sobre a gestão da “Escola Raiana”	32
2. O professor (reflexão sobre a identidade do avaliado)	38
2.1. As múltiplas faces de uma definição	38
2.2. Alguns desafios para os professores da atualidade	42
3. A Supervisão Pedagógica (a sua influência na Escola e nos Professores)	49
3.1. Algumas tendências sobre supervisão	49
3.2. Formação Inicial e Estágio Pedagógico: a nossa experiência	56
3.3. Práticas de Supervisão na Escola Raiana	59
4. Um caso concreto de Supervisão: o modelo de Avaliação de Desempenho Docente no Ensino Particular e Cooperativo	65

4.1. Análise SWOT da aplicação do modelo de avaliação de desempenho docente no Ensino Particular e Cooperativo	66
4.2 Avaliação crítica e propostas para desenvolvimento futuro à luz da experiência profissional.....	73
Conclusão	78
Bibliografia	82
Anexos	86
Quadro 1 – Dificuldades na constituição da Comissão de Avaliação	87
Ficha 1 – Registo de observação de aulas.....	88

Índice de Quadros

Quadro nº 1 - Diagrama da matriz SWOT	69
Quadro nº 2 – Os pontos fracos.....	70
Quadro nº 3 – As ameaças	71
Quadro nº 4 – As Oportunidades	72

Siglas

ADD- Avaliação do Desempenho Docente

CCT- Contrato Coletivo de Trabalho

EPC – Ensino Particular e Cooperativo

SWOT – Strengths; Weaknesses; Opportunities; Threats

Introdução

Sendo o título deste Relatório Crítico “*Avaliação: uma tarefa ao longo da vida*”, temos como propósito refletir sobre a presença da Supervisão e da Avaliação de Desempenho Docente em vários momentos da vida dos docentes, no geral, e da nossa vida profissional, em particular.

Para tal, procurámos, por um lado, destacar dois momentos da nossa experiência profissional em que mais sobressai o tema da Supervisão e Avaliação de Desempenho Docente: o ano letivo de 1997/1998, correspondente ao período de estágio pedagógico, e a participação, no ano letivo 2011/2012, no processo de avaliação de desempenho docente, em que fomos corresponsáveis pela aplicação do modelo de Avaliação do Desempenho Docente do Ensino Particular e Cooperativo, constante do Contrato Coletivo de Trabalho (2011).

Por outro lado, estudámos os trabalhos de alguns autores referenciais, na procura de quadros conceptuais específicos do campo epistemológico da Supervisão e Avaliação Docente.

O motor deste trabalho foi a interrogação sobre como interpretar a própria experiência.

Através da reflexão sobre alguns conceitos teóricos, procurámos compreender a experiência vivida no início de carreira e também a realidade quotidiana da nossa vida profissional nos dias de hoje. Ao fazer este percurso de compreensão das experiências vivenciadas fomos aprofundando o conhecimento da própria identidade enquanto docente.

A avaliação de desempenho docente é complexa. Não podíamos expô-la e explicá-la sem, antes, nos determos sobre os avaliados, isto é, os docentes, e o meio em que a avaliação ocorre, ou seja, a escola.

O trabalho que se apresenta está dividido em quatro pontos, cujo conteúdo está orientado do geral para o particular.

Num primeiro ponto de reflexão apresentámos uma visão geral da Escola. Impõe-se dizer que, o que hoje somos e o modo como vemos e nos vemos na Escola é fruto de uma aprendizagem contínua, uma construção em que muitos participaram. Alguns em discurso direto, fruto de relações de interação que levaram à influência recíproca e crescimento profissional. Outros, através das obras que escreveram. Detivemo-nos nalguns conceitos, tais como: a escola como organização; o paradigma educacional atual e a avaliação docente. Porque quisemos estabelecer uma relação entre os conceitos e a nossa realidade, propusemo-nos observar reflexivamente a escola do Ensino Particular e Cooperativo em que trabalhamos.

Num segundo ponto, debruçamo-nos sobre o ser professor e a influência da Supervisão na constante construção da identidade docente. Desde o estágio pedagógico até às vivências numa escola específica, foram destacados alguns traços que caracterizam o professor, alguém a quem a sociedade confia o ensino e educação das crianças e jovens, um ser em permanente construção, quer individualmente, quer coletivamente e alguém que integra na sua vida papéis familiares e profissionais.

O terceiro ponto é uma reflexão sobre a influência da Supervisão Pedagógica na Escola e nos Professores. Resumimos algumas tendências sobre a

supervisão, quer em início de carreira, quer quando associada à avaliação de desempenho docente e enquadrámos a nossa experiência no pensamento teórico sobre o tema.

O quarto ponto descrevemos sucintamente o atual modelo de Avaliação de Desempenho Docente no Ensino Particular e Cooperativo e a sua aplicação na escola onde trabalhamos.

A supervisão está presente em diversas etapas da vida dos professores. Abre as portas a uma carreira numa organização em permanente desenvolvimento, o que implica uma também permanente aprendizagem e avaliação por parte dos professores.

1. A Escola (reflexão sobre o meio onde se realiza a supervisão)

Sendo a subjetividade sobre a Escola tão imensa quanto o número de seres humanos que se dedicam a pensar sobre ela, importa encontrar chaves de leitura que, de algum modo, organizem a informação. Torna-se mais fácil compreender o que é a escola hoje, com a ajuda das noções de organização e de paradigma. Não faremos, contudo, uma listagem exaustiva de modelos organizacionais da Escola mas antes a apresentação de um modelo de Escola em permanente relação com o meio e que, simultaneamente, abriga dentro de si pessoas que interagem e congregam esforços em torno de um Projeto. Esta visão abrange a Escola Pública e a Escola Privada. Uma e outra lutam pelo direito a desenvolver projetos autônomos, mas a autonomia tem sido mais legislada do que aplicada.

Fruto da nossa vivência profissional predominantemente no Ensino Particular e Cooperativo, enriquecemos a ilustração do que é a Escola através da apresentação da sua face confessional.

1.1. A Escola como organização

Para clarificar a noção de Escola enquanto organização, utilizamos a definição apresentada por Ferreira, Neves e Caetano (2001, p. xxxi.): "... qualquer que seja a dimensão da organização, a mesma pode definir-se como um conjunto de duas ou mais pessoas, inseridas numa estrutura aberta ao meio externo, trabalhando em conjunto e de um modo coordenado para alcançar objetivos."

Quando os autores mencionam o "conjunto de duas ou mais pessoas" indicam-nos a composição das organizações: indivíduos que se relacionam entre si, ou grupos de indivíduos formais e informais. Os indivíduos/grupos de indivíduos procuram alcançar objetivos os quais "funcionam como um farol que permanentemente chama a atenção, oferece pistas e esclarece o caminho a seguir", segundo Ferreira et al. (2001, p. xxxi). Estabelecer objetivos é muito importante numa organização, pois eles servem de referência para a avaliação de resultados.

Existem diferentes papéis a desempenhar pelos indivíduos que constituem a organização porque existem diferentes tarefas a realizar. É necessário dividir trabalho mas também a autoridade e a responsabilidade. Esta divisão é necessária ao funcionamento da organização e influencia as relações interpessoais.

Ainda segundo os mesmos autores, a organização é um sistema social que influencia e recebe a influência do meio: “Como sistema, a organização é constituída por um conjunto de elementos (ambiente, actividade, grupos e indivíduos) estruturados e coordenados na perspectiva de alcance de um fim. (...) Entre cada um dos elementos constitutivos do sistema operam-se relações de mútua influência” (*idem*, p. xxxiii).

A definição anteriormente citada apresenta a organização como uma “ estrutura aberta ao meio externo ”, o que faz com que sofra influência dos próprios indivíduos que nela trabalham e que a gerem; dos meios técnicos de que dispõe; do ambiente mais próximo que, de acordo com Ferreira et al. (2001, p. xxxiii), inclui “clientes, fornecedores, concorrentes, associações profissionais, sindicatos, autarquias e associações empresariais” do ambiente mais mediato, como a política, a economia, a demografia, o governo, a opinião pública... Estando aberta ao meio externo, a organização está aberta à mudança.

Parece relativamente fácil concluir que a escola é uma organização: é constituída por indivíduos e grupos que se relacionam entre si (docentes; grupos de docentes que pertencem à mesma área disciplinar; diretor da escola; auxiliares; psicólogo); há diferentes funções desempenhadas por diferentes indivíduos (diretores de turma; coordenador de ciclo; coordenador dos diretores de turma; representantes de área disciplinar; docentes responsáveis pelos clubes, pelos laboratórios, pela biblioteca; coordenador do desporto escolar; diretor da escola...); procura atingir objetivos (socializar a fim de integrar os alunos na comunidade; proporcionar intencionalmente experiências de aprendizagem; promover o desenvolvimento integral do aluno; educar); avalia ao longo do ano letivo e no final do mesmo se atingiu os objetivos que se propunha.

Alarcão (2001, p.13), apresenta a escola como uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”. A “escola reflexiva”, assim a designa a mesma autora, é uma escola atenta à sua própria identidade e às mudanças sociais que a influenciam e deve desenvolver a sua atividade em redor de um Projeto. Do diálogo e interações entre os elementos que povoam a escola surge, de acordo com a mesma autora, uma aprendizagem individual e coletiva que permite uma constante construção e reconstrução da escola.

Seguindo esta matriz de pensamento, verificamos que a escola tem em si diferentes elementos que interagem uns com os outros. A título de exemplo, o conselho pedagógico interage fortemente com os representantes de área, com os responsáveis pelos diferentes clubes, com o coordenador de diretores de turma e de projetos e com a associação de pais, através do seu representante. Pensamos que haverá, em cada escola, uma rede de ligação mais ou menos forte, mais ou menos pacífica entre estes elementos. Isto é, embora exista interação em todas as escolas, ela é feita de maneira diversa em cada escola. Isto pode explicar a perceção que temos, enquanto professores, de que, numa escola, as relações são mais ou menos formais e rígidas do que noutras.

Por vezes, surgem alguns problemas práticos das interações entre os elementos que constituem a escola, alguns dos quais têm origem na existência de lideranças intermédias que advêm de determinadas funções desempenhadas pelos docentes. Estas conferem uma espécie de poder a diversos indivíduos dentro da organização escola. Permitem, por outro lado, que haja uma avaliação não formal entre os docentes, que cria, por vezes, algum mal-estar.

Dos vários exemplos que podemos enumerar, destacamos apenas o caso do diretor de turma, líder de um grupo de professores de uma determinada turma a quem cabem tarefas como: ajudar a selecionar atividades para o projeto curricular de turma; estabelecer a ligação entre pais, professores e alunos; garantir a continuidade das informações de cada aluno e das estratégias que se revelaram benéficas em anos anteriores, etc. O diretor de turma, sendo

conhecedor, através dos alunos e dos encarregados de educação, do que se passa nas diferentes aulas, acaba por ter muitas vezes que avaliar os procedimentos dos docentes do conselho de turma a que preside. Só assim poderá dar razão aos protestos de um encarregado de educação, relativamente a um professor ou, pelo contrário, refutar as acusações de que o seu colega de profissão é alvo.

Se, por um lado, os alunos, pais e docentes reconhecem a importância do diretor de turma, por outro lado, podem questionar a sua autoridade para avaliar de forma justa as situações que vão surgindo. O próprio diretor de turma sente, muitas vezes, que detém uma autoridade “quase” falsa. E, no entanto, há diversas ocasiões em que o diretor de turma precisa de autoridade para chamar à razão ora alguns pais, ora alguns professores. Algumas vezes, quando uns ou outros não aceitam a intervenção do diretor de turma numa determinada situação, este acaba por ver a gestão que fez desse problema ser avaliada pelo próprio diretor da escola. Assim, há uma sucessão de avaliações e de interações de e para a figura do diretor de turma. Bush, T. (1988, p. 72), distingue autoridade de influência: *“authority is a legitimate power which is vested in leaders within formal organizations... influence represents an ability to affect outcomes and depends on personal characteristics and expertise”*. Ora, o diretor de turma, no nosso modelo de gestão das escolas, não tem autoridade. Tem, sim, alguma influência. A denominação *diretor de turma* (sublinhado nosso) parece conferir poder ao seu detentor mas, de facto, não há um efetivo poder para decidir, a não ser ao nível da turma (casos de indisciplina sem muita gravidade, justificação de faltas dos alunos, por exemplo). Muito menos é dada autoridade ao diretor de turma para avaliar os seus colegas professores ou para definir estratégias de melhoria com os docentes que têm mais dificuldade em gerir determinada turma. Embora esteja numa posição privilegiada de deteção de problemas e de apresentação de soluções, não lhe é permitido, formalmente, decidir. São as características pessoais de cada diretor de turma que os levam a “falar com autoridade”, a “ser uma autoridade em determinado tema”, isto é, essas características pessoais geram respeito entre os colegas professores. Mais uma vez, trata-se de influência e não de poder. Por outro lado, a igualdade de estatuto profissional faz com que, por

vezes, os próprios docentes não reconheçam uns aos outros autoridade. Um docente, numa turma, é simplesmente professor de uma determinada área, mas é diretor de outra turma. O poder dilui-se porque, em princípio, todos têm a possibilidade de o exercer em igualdade de circunstâncias.

Numa “escola reflexiva”, as dificuldades decorrentes das interações e das lideranças podem ser encaradas como oportunidades de aprendizagem, transformadoras do agir profissional, quer ao nível individual, quer ao nível coletivo. Partilhamos a convicção de Alarcão (2001, p. 17) quando afirma que “se queremos mudar a escola, temos de a assumir como organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria”. A escola deve promover, no seu funcionamento interno, uma atitude de aprendizagem permanente.

Ao refletirmos sobre a escola enquanto organização chegamos a algumas conclusões:

- Existe um funcionamento interno específico, onde se desenvolvem relações interpessoais complexas que podem desencadear aprendizagens individuais e coletivas.
- O trabalho em equipa é fundamental para desenvolver o conhecimento profissional.
- A escola enquanto organização é um espaço de aprendizagem profissional, a qual surge da vivência de novas situações, algumas delas caracterizadas pela partilha amena, outras, pelo confronto, mas todas geradoras de crescimento profissional.
- Ao mesmo tempo que é perceptível uma lógica própria de funcionamento interno, que dá coerência ao trabalho desenvolvido pelos docentes e que constitui também a sua identidade, a escola está aberta à sociedade, influenciando-a e podendo ser influenciada por ela.
- A organização escola pode ser espelho da sociedade em que se insere mas pode também ter um papel impulsionador de criação de uma sociedade melhor.

Este é um dos grandes desafios que se colocam à Escola e aos professores e que trataremos mais especificamente no Ponto 2 deste Relatório.

1.2. Características do paradigma educacional atual em Portugal

Reconhecendo a dificuldade de caracterizar o paradigma educacional dominante na atualidade em Portugal sem o suporte histórico das várias mudanças ocorridas ao longo dos últimos anos, seguimos o estudo da dinâmica dos sistemas educativos proposto por Carneiro (2001, p.98), que identificou quatro “estádios de desenvolvimento educativo”: estágio orientado à produção; estágio orientado ao consumo; estágio orientado ao cliente e estágio orientado à inovação. Esses quatro ciclos apresentados pelo autor não são estanques, pois, embora haja em cada um deles características mais marcantes, existe também a permeabilidade e a sobreposição típicas dos momentos de mudança.

O primeiro estágio, “orientado à produção”, enquadrou-se no contexto do período do pós-guerra (anos 50 e 60) que deu origem a uma grande expansão económica nos países mais desenvolvidos da Europa e da América. A Educação refletiu esta fase de expansão económica, crescendo em dimensão e importância em função da também crescente necessidade de diplomados para acompanhar o ritmo acelerado de desenvolvimento económico e expansão industrial. Era, sobretudo, necessário formar profissionais para a oferta de emprego. Nas palavras de Carneiro (2001, p.99): “a cada formação corresponde com clareza uma família de ocupações com baixos ou insignificantes índices de *substituibilidade*.” As Escolas, nesta fase, pareciam-se com unidades de produção de mão-de-obra qualificada, consoante as necessidades de mercado. Uma das características deste estágio foi a centralização: as normas criadas pelo Ministério da Educação deviam ser estritamente seguidas por todas as escolas. Para garantir a prevalência dos modelos criados pelo Ministério, os professores orientavam-se por objetivos a atingir pelos alunos e preocupavam-se com o cumprimento dos programas. Neste sistema não se justificava a avaliação do desempenho docente, pois a

cada professor cabia apenas reproduzir fielmente as orientações do Ministério. Carneiro (2001, p.100) di-lo claramente: “Assim, um sistema ordenado exclusivamente em função da produção não se apercebe sequer da necessidade de uma avaliação institucional específica, nem de uma ponderação assídua das respetivas condições de desempenho.” Aliás, se os docentes são aqueles que ajudam a *produzir* indivíduos especificamente formados para executar tarefas numa determinada área, não poderia ser questionado o seu desempenho, sob pena de ser o próprio Ministério a questionar-se a si mesmo! No estádio orientado à produção, era reconhecida aos docentes a importante tarefa de transmitir conhecimentos aos alunos para que estes os aplicassem no seu respetivo lugar na sociedade de trabalho.

Após uma marcada propensão para a produção, surgiu, progressivamente, a “educação orientada ao consumo”. O desenvolvimento económico trouxe mais bem-estar e, com este, veio uma nova visão do que é a educação: um bem de consumo, procurado por todos os que o veem como garantia de um futuro melhor. No caso do ensino público, esta ideia levou a que o Estado providenciasse a satisfação desta necessidade sentida pela população (Estado-Providência). No caso do ensino privado levou à oferta de uma escola cada vez mais à medida das exigências dos pais. A metáfora de Carneiro (2001, p.103) é elucidativa: “as escolas são cada vez mais olhadas como *grandes superfícies* onde os consumidores se podem dirigir para saciar as suas necessidades de consumo em matéria de educação e formação”. Se todos tinham direito ao acesso à educação, também todos tinham direito ao acesso à mesma educação básica, isto é, não havia grande diversidade de vias de ensino para que todos tivessem as mesmas oportunidades. Esta mudança acarretou um aparente conflito. Por um lado, havia que satisfazer a vontade dos que procuravam a educação mas, por outro, nem sempre os que procuravam encontravam a educação correspondente às expectativas individuais, pois ainda tudo estava planeado para responder às necessidades do mercado (sistema orientado à produção). Com a educação “orientada ao consumo” começaram a entrar em linha de conta os desejos dos alunos e respetivos encarregados de educação. De certo modo, a Escola foi obrigada a aproximar-se das populações, a abrir-se à participação dos que tinham

interesse em saber como funcionava a sua gestão e, enfim, a satisfazer o melhor possível os consumidores que a procuravam, em massa: os alunos.

Neste estágio da educação, em termos administrativos, Ministério da Educação, efetuou um movimento de desconcentração, isto é, distribuiu o poder por várias pessoas, situadas em espaços diversificados (como as Direções Regionais de Educação das várias zonas do país). Este movimento trouxe uma aparente aproximação do Ministério da Educação às escolas mais afastadas dos grandes centros. Esse propósito aparece no art.º 43º da Lei n.º 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo: “ O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional, autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico”. Contudo o poder continuou centralizado, cabendo à administração central funções de conceção, coordenação e planeamento das políticas educativas (art.º 44º) e às escolas, ou grupos de escolas, apenas a gestão dessas políticas. A própria avaliação do sistema educativo indicia a centralização: “Esta avaliação incide, em especial, sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente lei (art.º 49º).

Na passagem gradual ao “estádio orientado ao cliente”, ganhou terreno a ideia da satisfação do cliente e da formação integral de cada indivíduo feita com qualidade. Tornou-se importante a prestação de contas ao cliente, relativamente aos resultados atingidos. A descentralização, com uma efetiva atribuição de autonomia a cada escola, a elaboração de projetos educativos concretos, a liberdade de estabelecer parcerias, são características deste estágio, a que se associa a ideia de que os custos da educação devem ser comparticipados na medida das possibilidades de cada aluno.

Para o futuro, o mesmo autor sonha com um sistema “orientado à inovação” que sabe “estruturar-se para responder às constantes e desconcertantes mutações que sobre ele se abatem” (Carneiro, 2001, p.115), que funciona ao

ritmo da realidade e não se prende a esquemas hierárquicos mas, pelo contrário, funciona em redes.

Procurámos evidências dos quatro estádios anteriormente descritos na escola da atualidade, tendo encontrado traços dos três primeiros.

A ideia da autonomia administrativa das escolas que vem sendo desenvolvida desde a publicação do Decreto-Lei n.º115-A/98 que aprova o regime de autonomias, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, parece coincidir com a descentralização característica do “estádio orientado ao cliente” descrito por Carneiro (2001). O referido Decreto-Lei vinca logo no primeiro parágrafo que “A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.”

Como meios para concretizar a autonomia administrativa e gestionária das escolas lê-se, no ponto 2 do art.º 3º, que existem três documentos fundamentais a serem elaborados em cada escola: “a) Projecto educativo — o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa; b) Regulamento Interno — o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar; c) Plano anual de actividades — o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.”

Estes três documentos orientadores têm desempenhado um papel-chave da operacionalização progressiva da autonomia nas escolas.

Ao escrever sobre Projeto Educativo, Carvalho e Diogo (2001, p.45) referem que “ o Projecto Educativo não deve confundir-se com ideário, postulados ideológicos.” Se pensarmos que algumas escolas tinham, há já alguns anos, um ideário, que era a face da sua identidade, e que após a publicação do Decreto-Lei n.º115-A/98, o substituíram – como aconteceu na escola onde trabalhamos, por um Projeto Educativo, cuja elaboração implicou participação dos docentes, consulta aos encarregados de educação e sugestões dos alunos, podemos dizer que, na nossa Escola, a caminhada para o “estádio orientado ao cliente” de que fala Carneiro (2001) se iniciou formalmente em 1998. Carvalho e Diogo (2001, p.8) afirmam que a palavra Projeto “emerge da transformação social que exige a passagem de um paradigma técnico (...) para um paradigma tecnológico que procura o domínio da acção pelo acesso ao tempo futuro através da previsibilidade e antecipação.” O Projeto Educativo, ao estabelecer as linhas orientadoras da estratégia da Escola, enquadrando todos os projetos pedagógicos, planos de formação e de atividades, contribui para a afirmação da identidade e autonomia de cada escola. Trabalhar em função de um Projeto, oferece aos docentes e às escolas a oportunidade de partilhar valores comuns, dar coerência e intencionalidade às atividades, mobilizar recursos locais, definir e dar sentido às ações educativas e fazer uma avaliação permanente e participada. Esta avaliação é tanto mais importante quanto mais o Projeto Educativo preveja a relação com a comunidade envolvente. Se o Projeto Educativo desenvolver a colaboração com diferentes parceiros educativos (Associação de Pais/Encarregados de educação, Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia, Instituições de Formação, de Cultura e Apoio Social...) estes farão, no decorrer do relacionamento com a Escola, uma avaliação da mesma. Esta conceção de Escola que vive em relação com o meio remete-nos para Bertrand e Valois (1994) e para o estudo que estes autores fazem sobre a relação entre a “organização educativa” e a sociedade. O paradigma defendido pelos autores “valoriza as relações dialécticas entre a sociedade e as Organizações Educativas” - Bertrand e Valois (1994, p.11). A sociedade pode ser modificada a partir da organização educativa, o que, no nosso entender, realça a necessidade de continuamente avaliar práticas para que a escola seja fator de desenvolvimento e mudança. Por outro lado, é necessário um maior contributo da sociedade em geral para que a escola

responda às necessidades da própria sociedade. Azevedo (2011), salienta que a relação Escola-Sociedade é bidirecional, tornando-se urgente a união de esforços para a melhoria da Educação. A sociedade em que vivemos está em mudança e, escrevia Carneiro (2001, p.375), há dez anos, “as alterações na sociedade implicam uma mudança proporcional em todos os paradigmas de ensino e aprendizagem”.

O “estádio orientado ao cliente” parece continuar a ser dominante na atualidade e recebeu em junho deste ano um reforço com o Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho, o qual “visa estabelecer os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”. No mesmo Despacho de 5 de junho refere-se textualmente um “incremento de autonomia” e insiste-se na ideia de desenvolver projetos específicos em cada escola. Simultaneamente, podemos ler nas entrelinhas da introdução um reforço da avaliação das escolas, baseada nos resultados: “Deseja -se que cada escola se torne mais exigente nas suas decisões e estabeleça um forte compromisso de responsabilização pelas opções tomadas e pelos resultados obtidos.”

Se encontrámos no paradigma educacional da atualidade características do “estádio orientado ao cliente”, conseguimos perceber que subsistem alguns traços do “estádio orientado ao consumo”, nomeadamente a centralização, uma vez que o Ministério da Educação continua a ser o grande administrador das escolas, regulamentando o seu funcionamento, criando Mega Agrupamentos, definindo a rede escolar e inspecionando escolas públicas e privadas. Continua, ainda que de forma menos marcada a partir do Despacho normativo n.º 13-A/2012, a uniformizar o funcionamento das escolas estabelecendo limites, como está explícito no texto do mesmo Despacho: “Acautelando a necessária unidade a nível nacional, incentiva -se a liberdade das escolas para concretizar a promoção do sucesso escolar dos alunos e dos objetivos educacionais fundamentais. Cada escola, dentro de limites estabelecidos, passa agora a decidir a duração dos tempos letivos, a gestão das cargas curriculares de cada disciplina, a gestão dos seus recursos

humanos e as opções nas ofertas curriculares”. Continua a existir um currículo marcadamente de âmbito nacional, que podia ser mais ambicioso na liberdade de escolha na chamada “Oferta Complementar” que cada escola pode fazer aos alunos.

Quanto aos professores, eles são os executores do currículo: têm de cumprir o programa da sua disciplina, de acordo com Metas de Aprendizagem, e justificar-se no caso de não cumprirem o programa.

A publicação do Despacho n.º 17169/2011, o qual determina, na sua alínea a) que: “O documento Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal” e que valoriza os conhecimentos e a sua aquisição, vem acentuar a tendência de avaliação de resultados, de recentralização e verificação de cumprimento do programa de cada área disciplinar. O Despacho normativo n.º 13-A/2012, nas Disposições finais e transitórias, CAPÍTULO V, art.º 15.º, referente ao impacto das atividades, parece centrar-se também ao nível local, nos resultados obtidos: “No final de cada ano escolar, o conselho pedagógico avalia o impacto que as atividades desenvolvidas tiveram nos resultados escolares, deliberando sobre um plano estratégico que estabeleça metas para o ano letivo seguinte.”

Já no que diz respeito ao ensino privado, e às tarefas administrativas que tem a seu cargo, compete à escola recolher os dados relativos a: número de alunos, turmas, docentes, funcionários da escola; contagem do tempo de serviço de docentes e não docentes; custos com salários de docentes e não docentes; horário de trabalho de docentes e não docentes; percentagem de sucesso/insucesso dos alunos nas provas de aferição (entretanto recentemente extintas) e exames nacionais; percentagem de sucesso/insucesso de alunos com Necessidades Educativas Especiais; número e custos da formação de docentes e não docentes; número de alunos com direito à ação social escolar; custos com salários de docentes e não docentes; preço das refeições na cantina, etc... Todos estes elementos são controlados centralmente, dando à escola um poder ilusório. Esta tem que se cingir ao número de turmas que o Ministério de Educação permite abrir, mesmo que haja procura por parte dos

alunos e encarregados de educação, e obedecer aos critérios de constituição das turmas emanados centralmente mesmo que, localmente, se verifique necessidade de fazer turmas com um número de alunos mais reduzido (ou mais elevado, consoante os casos). Nos casos em que isto se verifica, a escola pede autorização para constituir turmas em desconformidade com as regras definidas pelo Ministério da Educação, que poderá ser recusada. Por outro lado, os pais e encarregados de educação ainda têm pouca liberdade de escolher a escola que desejam para os seus filhos/educandos, quando a opção implica a oposição público/privado.

Na disputa de território entre um paradigma centralizado, algo positivista, e um paradigma de autonomia das escolas, este último é vantajoso para as escolas mas também exigente: a transferência de competências da administração central para a administração local permite responder com mais facilidade aos interesses da comunidade educativa local, mas exige o assumir de responsabilidades e a auto-avaliação por parte da escola com autonomia.

Mudar para um paradigma descentralizado exige um esforço de todos. Azevedo (2001, p. 17) apresenta contributos para o que “pode vir a ser um novo paradigma de geração do bem público educacional, no quadro de uma nova política pública de educação”. Este autor entende que não devem continuar a tomar-se medidas avulsas para “mostrar trabalho”, nem a usar o Diário da República como agente da Lei imposta, - sobretudo se não houver tempo suficiente para implementar corretamente e avaliar efetivamente as políticas públicas educacionais. O mesmo autor propõe que se valorize a pedagogia; que não se sobrecarreguem os professores com tarefas que os desviam do processo ensino-aprendizagem; que se acabe com o clima de desconfiança e culpabilização da Escola; que não se ponha em oposição o ensino estatal e o privado, porque ambos são serviço público; que não se deixe influenciar pelas intervenções dos meios de comunicação social que não visem a construção de uma melhor Educação; que se debata a Educação no espaço público. Azevedo propõe a melhoria gradual que efetivamente: envolva cada escola/agrupamento, professores, pais e encarregados de educação; tenha como base uma verdadeira autonomia, a qual inclua um contínuo processo de avaliação interna e externa; promova o papel dos professores e Diretores

enquanto gestores locais de cada escola/agrupamento; recompense os melhores professores e valorize as melhores práticas; se baseie na perseverança, representada em planos anuais de melhoria; aposte em cada escola, deixando de as tratar uniformemente, como se fossem todas iguais de Norte a Sul do país.

Concluindo, tem havido, no campo da educação, a tentativa de passagem progressiva de um paradigma industrial, conservador, perpetuador de teorias, baseado na compartimentação das tarefas e na separação entre os que decidem e os que aplicam, à semelhança do modelo taylorista, para um paradigma de inovação tecnológica, multicultural, promotor do acesso à informação, defensor do desenvolvimento sustentável, e em permanente mudança. Os debates frequentes, dentro e fora da escola, sobre vários problemas relativos à Educação e as legítimas tentativas de solução, parecem indicar mais uma mudança, talvez em direção à sonhada inovação de que fala Carneiro (2001). Entretanto, longe dessa utopia, no plano micro que é o dia-a-dia das escolas, pratica-se autonomia quando, por exemplo, se trabalha em equipa para construir e levar à prática projetos educativos adequados à realidade local, abertos à participação ativa de pais e encarregados de educação, conducentes ao sucesso educativo e à construção de um projeto de vida, promotores de bem-estar para todos os que trabalham no espaço Escola.

1.3. Trabalhar numa escola, concretizar um projeto

No ponto anterior, ao refletirmos sobre o paradigma educacional atual, encontramos características transversais a escolas estatais e escolas privadas. Nas linhas que se seguem, pretendemos refletir sobre o lugar das escolas privadas de tipo confessional, as quais têm a exigência da educação na fé. Trabalhar numa escola católica implica concretizar um projeto que tem em conta os atuais condicionamentos culturais mas que se define pela referência explícita ao Evangelho de Jesus Cristo. A origem da Escola Católica onde trabalhamos cruza-se com a caminhada de Fé do seu Fundador. Ao longo dos

anos, os docentes que nela ensinaram mantiveram este projeto cristão vivo e, na atualidade, ele perpassa em muitas das atividades desenvolvidas em cada ano letivo. De um percurso histórico que teve início formal em 1933, nós experienciámos apenas os últimos doze anos e, como continuamos a fazer parte desta História, sempre a construir-se, ao ritmo do tempo que passa, aqui damos conta do que se vive e como se gere aquela que consideramos a “nossa” escola, à qual atribuímos o nome fictício de “Escola Raiana”.

1.3.1. O contributo das escolas com projeto confessional

A escola é um assunto que interessa a todos os pais e encarregados de educação. Estes devem poder escolher, livremente, para o seu educando, uma escola, confessional ou não. O Estado oferece Educação (a escola pública é paga, através dos impostos, por crentes e não crentes das mais diversas religiões) mas não pode tomar o lugar dos pais e encarregados de educação e fazer escolhas em vez deles. As famílias podem, se assim o desejarem, escolher o Ensino Particular, designação que engloba todos os Estabelecimentos de Ensino que não estão dependentes do Estado ou que dele dependem apenas parcialmente. E, mais concretamente, devem poder escolher uma escola confessional.

A situação jurídica de um estabelecimento de ensino particular (confessional ou não) tem de estar em consonância com a dos estabelecimentos de ensino públicos para que os cursos e certificados académicos sejam reconhecidos, por isso a escolha dos pais não deve ser ensombrada por dúvidas de fiabilidade dos currículos lecionados nas escolas não estatais. Na atualidade, em Portugal as escolas privadas estão unidas através de algumas Associações como a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular (AEEP) e a Associação Portuguesa de Escolas Católicas (APEC).

Atualmente, o princípio constitucional que garante a liberdade de aprender e ensinar (art.º 43.º, 1, da Constituição da República Portuguesa) articula-se com o direito de criação de Escolas Particulares e Cooperativas (art.º 43.º, 3-CRP). Partilha-se, portanto, uma das tarefas fundamentais do Estado com a

sociedade que o legitima: “assegurar o ensino e a valorização permanente” (art.º 9º, alínea f – CRP).

O direito à escolha da educação tem sido alvo de debate não só em Portugal mas também noutros países. Por ocasião do Seminário de Bispos Escolares Europeus, realizado na Alemanha em Junho de 2003, Manfred Baldus, Professor de Direito Canónico da Universidade de Colónia, afirmou que “o direito à liberdade das escolas privadas e o direito dos pais são direitos constitucionais europeus inteiramente válidos” (Cabral e Silva, p.32).

Por sua vez, Arends (2008, p.14) reporta-nos a situação dos Estados Unidos da América, onde, em contraste com o que se passa no nosso País, a livre escolha do ensino é prática habitual: “hoje em dia é possível encontrar alternativas à escola padrão em muitas regiões dos EUA. Normalmente, estas consistem em escolas piloto ou de ensino direcionado (...). Este tipo de alternativa é financiado por fundos públicos, podendo os alunos e os pais optar por ela, em detrimento das escolas mais tradicionais da comunidade”. O mesmo Autor dá-nos conta do aumento do número das chamadas *charter schools*, escolas financiadas por fundos públicos mas criadas por cidadãos que se comprometem a cumprir critérios de qualidade predeterminados. A par de escolas financiadas, existem escolas privadas com fins lucrativos, funcionando algumas delas através da Internet.

A realidade portuguesa é bem diferente da apresentada por Arends (idem). Embora se reconheça o direito à existência de escolas públicas e privadas, estas últimas são supletivas e há, na prática, concorrência entre ambas.

Valoriza-se, hoje, um sistema descentralizado. Parece-nos ser a hora certa para impulsionar projetos educativos originais, quer mais próximos do modelo do Ensino Estatal, quer mais afastados do mesmo. A Escola tem de ter uma base comum de competências a desenvolver e de objetivos a atingir, mas deve estar aberta a projetos diferentes, por exemplo de cariz confessional.

E se é hora de o Estado acabar com a dicotomia ensino público/ensino privado, para que haja multiplicidade de modelos que exerçam o serviço público da Educação, é também hora de o ensino privado confessional, concretamente a

Escola Católica, divulgar as normas por que se rege, para que os pais possam escolher conscientemente. A Escola Católica insere-se na missão de Salvação da própria Igreja e especialmente na exigência da educação na fé. O que define a Escola Católica é a sua referência à conceção cristã da realidade. Jesus Cristo é o centro dessa conceção. É precisamente pela referência explícita e partilhada por todos os membros da comunidade escolar – embora em grau diverso – à visão cristã, que a escola é “Católica”, porquanto os princípios evangélicos tornam-se nela motivações interiores e, ao mesmo tempo, metas finais. Jesus Cristo constitui o paradigma e o exemplo de vida proposto aos jovens pela Escola Católica. Estas referências só se aceitam e vivem ao nível da fé. A “escola laica”, como é normalmente a Escola Pública Estatal, não está implicada a seguir os critérios próprios da Escola Cristã. No entanto, os pais e encarregados de educação podem exigir à Escola Pública que esta, para os seus filhos e educandos, possibilite, ao nível de currículos próprios, tais como Educação Moral e Religiosa, referências semelhantes às que caracterizam a Escola Católica, pois o dever de educar é primariamente dos pais e os critérios a respeitar devem ser os seus.

1.3.2. As origens de uma Escola Católica: a “Escola Raiana”

D. João de Oliveira Matos, Bispo Auxiliar da Guarda, fundou, em 1924, uma Obra chamada Liga dos Amigos de Jesus, mais tarde designada Liga dos Servos de Jesus. Esta obra procurou, desde o início, promover socialmente crianças e jovens desfavorecidos, o que obrigou à abertura de espaços para esse fim.

Em 1925 foi fundada pelo referido Bispo a Sociedade de Produção e Educação Social (SPES), a qual adquiriu, ainda nesse ano, um terreno onde a firma inglesa *Guarda Radium Company Limited*, fazia tratamento dos minérios ali armazenados em grandes barracões. Entretanto, noutro local, a poucos quilómetros, o Desembargador Dr. José Dinis da Fonseca cedeu uma sua

propriedade urbana à Liga dos Servos de Jesus, que a aproveitou para fundar um colégio masculino. Assim nasceu, em 1931, a escola que aqui tratamos por “Raiana”, que veio a ser confirmada pelo Ministério da Educação em 10 de Novembro de 1933, com o Alvará n.º 116. Foi fundada dois anos antes do Estado Novo e passou para o local onde ainda hoje se mantém, em 24 de Maio de 1938. Cinco anos depois, a Escola Raiana comportava o então chamado Ensino Primário e Liceal (Curso Geral e Complementar). Lendo Formosinho (2000, p. 32), constatámos que, nessa época, tinha sido feita a “Reforma do Ensino Liceal de 1936, de António Carneiro Pacheco, de acordo com a trilogia “Deus, Pátria e Família”. Nessa época, a Escola funcionava como internato, tal como é dito na Introdução do Projeto Educativo da Escola: “muitos alunos vinham matricular-se (...) de Lisboa, do Porto, de Coimbra, do Alentejo, do Minho e do Algarve pois a Escola tinha, então, o regime de internato.” Com o decorrer dos anos, a escola, sem deixar de garantir o regime de internato, passou a ter também o regime de semi-internato e externato. O aumento do número de alunos implicou a ampliação das instalações e o consequente aumento de responsabilidade na manutenção e gestão de todo o espaço e dos recursos humanos necessários. Com uma clara aposta no desporto, nomeadamente através do Desporto Escolar, foi construído um espaçoso Pavilhão Gimnodesportivo que é utilizado pela Escola e está aberto à comunidade.

Hoje em dia, para além do ensino pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos, a escola pode também vir a desenvolver a vertente de formação profissional em cursos de artes gráficas, *designer* e impressão digital. Está assegurado para 2013-2014 a abertura do ensino secundário. A Escola Raiana situa-se a noroeste de uma cidade do interior, a curta distância do centro. A interioridade, com as suas dificuldades inerentes, foi progressivamente ultrapassada e esta Escola tem beneficiado da evolução das vias de comunicação. O acesso à escola pode fazer-se pela EN 16, pela A23 ou pela A25.

Ao longo dos anos, esta Instituição foi mudando, sem nunca perder o cerne da sua identidade: é, como sempre foi, uma Escola Católica, o que perpassa em todas as atividades nela desenvolvidas.

1.3.3. Um olhar sobre a gestão da “Escola Raiana”

Trabalhamos na escola a que chamámos Raiana desde 1998. No ano 2011-2012, foi frequentada por 356 alunos distribuídos do seguinte modo: Pré-Escolar, com Contrato de Desenvolvimento, 26 alunos; Primeiro Ciclo, com Contrato Simples, 175 alunos, distribuídos por oito turmas; Terceiro Ciclo, com Contrato de Associação, 155 alunos, distribuídos por sete turmas.

A Escola teve Paralelismo Pedagógico desde 1984, para o Primeiro Ciclo, e, para os Segundo e Terceiro Ciclos, desde 1997. Tendo estruturas e recursos que se foram consolidando ao longo dos anos, foi-lhe concedida a Autonomia Pedagógica em outubro de 2012, após as avaliações externas realizadas nos anos 2005-2006, 2007-2008 e 2009-2010 terem mostrado bom funcionamento na grande maioria dos parâmetros avaliados. No período compreendido entre 1984 e 2012, a escola esteve agregada a três Escolas Públicas, sendo que cada Ciclo esteve dependente, por assim dizer, de uma Escola Pública diferente. A dependência que atrás mencionámos refere-se ao facto de a nossa escola ter de dar conhecimento às escolas às quais esteve agregada de determinados procedimentos e processos administrativos e de certificação, em particular dos aspetos referentes a: matrículas; Certificados de Habilitações; arquivo dos originais de matrícula e avaliação dos alunos. Contudo, esta ligação a Escolas Públicas não implicou qualquer interferência das mesmas na contratação de pessoal docente e não docente, na gestão dos recursos, na avaliação dos docentes, na distribuição e organização interna dos serviços nem na elaboração de horários, estando estes últimos de acordo com o Currículo Nacional.

Os dois principais Órgãos de Gestão desta escola do Ensino Particular e Cooperativo são a Entidade Proprietária (também designada por Entidade Titular) e, na dependência direta desta, a Direção Pedagógica. À primeira compete definir os objetivos da Escola e vários aspetos da organização da mesma, como: nomear os titulares da Direção Pedagógica e destituí-los; fazer a contratação do pessoal docente e não docente; gerir a manutenção e compra dos equipamentos necessários ao funcionamento da escola e assumir a gestão

económico-financeira da escola (compete à Entidade Proprietária a decisão de renovar ou não, anualmente, o Contrato de Associação com o Ministério da Educação).

A nível pedagógico, toda a atividade escolar é orientada pela Direção Pedagógica, tendo o Diretor Pedagógico a responsabilidade última de todas as atividades escolares, coadjuvado pelos restantes membros: Diretor Pedagógico Adjunto, Assessor da Direção (que é, simultaneamente, representante da Entidade Proprietária).

Temos a considerar outros órgãos de Gestão como: Conselho Pedagógico, Coordenador dos Diretores de Turma; Coordenador de Projetos; Coordenador do Voluntariado; Representantes das Áreas Curriculares Disciplinares; Representante do Primeiro Ciclo e do Pré-Escolar; Conselhos de Turma; Responsável pela Animação Pastoral; Responsável da Biblioteca, Laboratórios, Responsável da Segurança; Diretor de Instalações; Coordenador do Desporto Escolar. Todas estas estruturas funcionam, o máximo possível, cooperativamente.

A Direção Pedagógica da Escola, na pessoa do Diretor Pedagógico, faz a ponte entre os vários Ciclos existentes, mantendo um diálogo frequente com a Educadora do Pré-Escolar, com o Conselho de Docentes do Primeiro Ciclo e com o Coordenador de Projetos e de Diretores de Turma dos Segundo e Terceiro Ciclos. O Coordenador de Projetos (até há dois anos designado, na nossa escola, por Coordenador das Áreas Curriculares Não Disciplinares) tinha por função articular as atividades desenvolvidas nos vários Ciclos, na escola. A recente extinção das disciplinas de Área de Projeto e Formação Cívica, dispensou, automaticamente, a Coordenação de Projetos, o que, na nossa opinião empobrece a dinâmica de organização de atividades na escola. A perda dessas Áreas Curriculares Não Disciplinares vai, por exemplo, impossibilitar o desenvolvimento de um tema comum a toda a escola, por falta dos tempos letivos de Área de Projeto, dificultar a planificação comum de temas antes tratados na disciplina de Formação Cívica e, indiretamente, conduzir a um trabalho cada vez menos cooperativo entre os docentes e ao enfraquecimento da articulação entre os três Ciclos.

A gestão da escola é norteada, sobretudo, por três documentos orientadores: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades, aos quais se associam o Projeto Curricular de Escola e os Projetos Curriculares de Turma.

O Projeto Educativo em vigor na escola onde lecionamos foi elaborado por um grupo de professores e, posteriormente, aprovado em Conselho Pedagógico. É válido por um período de três anos, isto é, de 2010 a 2013, e tem como lema “Educar para Crescer”, o que, pela sua abrangência, dá grande liberdade quando se quer propor as atividades em cada ano letivo. O Projeto Educativo identifica os problemas e necessidades mais urgentes; estabelece as opções da ação educativa da escola; apresenta as metas e princípios orientadores, bem como os objetivos gerais e contém um modelo de avaliação para ser aplicado no final de cada ano letivo, o que permite identificar lacunas e possibilita a correção de algumas debilidades detetadas. A avaliação do Projeto Educativo permite um contínuo estímulo para a melhoria da qualidade na escola.

O Regulamento Interno permite ter uma ideia mais delineada da escola, pois acentua o aspeto organizacional e ajuda a concretizar o Projeto Educativo. Nele são apresentadas as relações entre a Entidade Proprietária, que assegura a gestão económica, e a Direção Pedagógica. São definidas as competências próprias de cada Órgão e dos diferentes intervenientes da comunidade educativa.

O Projeto Curricular de Turma (PCT) visa o envolvimento de alunos e professores para definir que competências se pretendem desenvolver ao longo de um determinado tempo, numa Turma concreta. Este Projeto é, em cada Turma, como que um guia, mas flexível e negociável. O PCT inclui a avaliação do próprio Projeto, que é feita pelos professores regularmente, sendo desejável que os alunos também o avaliem. Podemos dizer que o PCT dá suporte à Turma, quando se consegue definir o que cada aluno deve conseguir fazer e a avaliação a que cada aluno vai ser sujeito. A importância do PCT está vinculada no Decreto-Lei 6/2001, que define os princípios orientadores do desenvolvimento do Currículo Nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada

escola em particular o art.º 2º onde se sustenta que: “As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.”

O nosso conhecimento sobre os documentos orientadores da Escola Raiana foi-se alargando à medida que nos foram sendo atribuídos cargos de gestão. A própria visão de que cada escola é um Projeto foi-se tornando mais clara ao longo do tempo. A experiência profissional deu-nos a possibilidade de viver e observar a aplicação que se faz dos documentos que acima referimos, na escola onde lecionamos.

O Projeto Educativo (PE) não é conhecido em profundidade por toda a comunidade educativa, embora os grupos de professores tenham tido oportunidade de contribuir ativamente para a sua redação. Uma das causas deste distanciamento dos docentes do PE pode residir na falta de tempo para ler e refletir sobre o Projeto, devido à sobrecarga de tarefas diárias para cumprir. A duração trienal do PE pode levar a uma gradual acomodação dos docentes. Por outro lado, os Pais e Encarregados de Educação raramente pedem para ler/consultar o PE, nomeadamente aquando da matrícula.

O Regulamento Interno é pouco divulgado junto dos docentes que entram na Escola temporariamente, por exemplo para fazer alguma substituição. Embora a Escola Raiana tenha um pequeno número de docentes, e seja bastante estável a este nível, os poucos que vão chegando de novo são rapidamente informados dos aspetos essenciais do funcionamento da Escola. Aqui, o bom acolhimento feito pelos professores “da casa” parece, ironicamente, ser inimigo do conhecimento dos documentos orientadores.

O Plano Anual de Atividades tem sido o documento mais discutido de todos, uma vez que, em todos os Conselhos Pedagógicos se verifica: se todas as atividades previstas por cada grupo disciplinar foram cumpridas, se há atividades novas além das inicialmente previstas, se os recursos foram os

suficientes e necessários para cada atividade, se os intervenientes e os pais e encarregados de educação gostaram ou não do que foi feito.

Já os Projetos Curriculares de Turma ficam demasiadamente à responsabilidade do Diretor de Turma, embora acabe por existir uma partilha prática do que se faz em cada turma, uma vez que há muitos docentes que participam em diferentes Conselhos de Turma. Há uma colaboração mais informal que formal, mais espontânea que programada, principalmente nas muitas atividades interdisciplinares que são realizadas.

Face a estes aspetos menos positivos, impõe-se encontrar soluções, que, a nosso ver, passam, essencialmente, por uma maior intervenção da Direção Pedagógica, no sentido de promover o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Este primeiro passo está, de algum modo, facilitado na Escola concreta de que temos vindo a falar, uma vez que já existem algumas equipas de professores pertencentes a diferentes grupos disciplinares, que, ao longo dos últimos cinco anos, têm trabalhado em projetos concretos. É o caso da equipa dos Exames Nacionais, à qual tem sido dado poder de tomar bastantes decisões autonomamente. O mesmo tem acontecido com a equipa que promove a “Semana Cultural e Desportiva”, equipa esta que, por sua vez, estimula a criação de outras pequenas equipas com tarefas específicas orientadas para atingir o mesmo fim. Se, nestes dois casos, o longo tempo de trabalho em conjunto já permitiu a solidez destas equipas, há também exemplos de equipas ainda pouco consolidadas, o que se deve sobretudo à mobilidade dos seus membros constituintes. Para desenvolver a cultura de participação de que fala Barroso (1995) é preciso dar mais autonomia, inclusivamente, financeira, às equipas mais tradicionais, isto é, as constituídas por professores de uma mesma área científica. Poderia ser dado a cada Representante de Área disciplinar uma quantia para gerir autonomamente. Isto seria um estímulo a querer participar ativamente na promoção de atividades na escola. Outro possível incentivo à participação é a oferta de formação ou atividades específicas favoráveis à construção de equipas (*team building*).

A participação de todos os docentes na escola teria como consequência um maior conhecimento dos documentos orientadores, quer por parte dos

docentes que trabalham há mais tempo na Escola, quer por parte daqueles que entrando temporariamente nesta instituição fossem integrados numa equipa. Mas, o insuficiente conhecimento dos documentos orientadores poderia ser minimizado de outra forma, como por exemplo, através da constituição de várias equipas com o propósito de dar a conhecer estes documentos aos trabalhadores da Escola e aos Pais e Encarregados de Educação. Seria uma oportunidade de aproveitar os recursos internos para fazer formação sobre temas que interessam diretamente, quer aos “formadores”, quer aos “formandos” (que incluem docentes, não docentes e pais).

Para tentar melhorar a gestão da escola é necessário trabalhar em equipa. Planificar em conjunto, avaliar em pequenos grupos o desempenho da Escola à luz do Projeto Educativo e ajustar procedimentos em função dessa avaliação, pode gerar uma melhoria das pequenas coisas que fazem o dia-a-dia de cada escola. É preciso refletir e projetar o futuro. Não se pode ficar na resolução das situações que se nos apresentam no imediato. É necessário tempo para antecipar, para prever, para sonhar e continuamente projetar cada escola.

2. O professor (reflexão sobre a identidade do avaliado)

Não se *fica* professor de um dia para o outro. O professor vai-se construindo ao longo dos anos de trabalho, num processo de contínua aprendizagem, em que a supervisão desempenha um papel importante. Numa fase inicial, normalmente a aprendizagem é feita sob orientação de professores mais experientes – Cooperantes, Orientadores, Supervisores-, que ajudam a planificar, observam e avaliam. Numa fase posterior, a avaliação passa sobretudo por uma reflexão sobre as próprias ações, uma partilha de experiências com os colegas de profissão, e, inevitavelmente, pela avaliação de desempenho docente. Ser professor é um desafio constante.

2.1. As múltiplas faces de uma definição

É importante entender quem é o Professor, já que é ele o sujeito a avaliação. Uma parte da complexidade da avaliação do desempenho docente reside na também complexa realidade do que é ser professor.

A diversidade de aspetos a considerar impossibilita uma definição simples pelo que apresentamos, seguidamente, algumas faces da identidade docente enunciadas por diferentes autores.

Partimos de uma ideia apresentada por Alarcão e Roldão (2008, p.17) “a identidade não é estática”, isto é, vai-se moldando progressivamente, começando a construir-se nos cursos de formação inicial e desenvolvendo-se ao longo da vida profissional, quer através da formação contínua, quer a partir das experiências por que vai passando e funções que vai desempenhando na escola.

Santana, num artigo publicado por Adão e Martins, (2004), ao escrever sobre a identidade docente, apresenta um processo de dupla diferenciação: o professor como classe profissional e o professor numa perspetiva individual. Isto é, o professor é um profissional que a sociedade reconhece capaz de realizar uma determinada função: ensinar conteúdos, educar, desenvolver nos alunos competências e atitudes essenciais, e outras. Ou seja, o professor tem que utilizar uma prática socialmente reconhecida como válida, tal como acontece na medicina, no direito, ou em qualquer outra área profissional.

A par desta existência coletiva do professor, Santana (*idem*, p.357) apresenta uma “diferenciação interna, de carácter individual, que define cada professor ou professora em oposição aos seus colegas.” Esta existência individual em que cada professor tem características distintivas relativamente aos seus pares, implica uma reflexão sobre si mesmo, um auto conhecimento, ou nas palavras do mesmo autor, “a percepção que o sujeito tem do seu próprio trabalho”. A ideia que o professor tem de si próprio vai sendo construída à medida que experiencia as diferentes funções que lhe são atribuídas, que interage com os outros docentes e membros da(s) comunidade educativa(s) em que se movimenta, e, também, à medida que a sua história pessoal se vai desenvolvendo.

O mesmo autor distingue no ser professor, uma identidade ampla “baseada na imagem que projectam ou exigem as normas que regulam o exercício docente e as prescrições curriculares de âmbito nacional” e uma identidade local, comum aos docentes que trabalham numa mesma escola (Santana, *idem*, *idem*).

Assim como cada professor é diferente, em cada escola o agir do conjunto dos professores que a habitam é distinto. É numa escola concreta que uma

determinada comunidade de professores tem que trabalhar diariamente e em comunhão de esforços, o que cria uma espécie de atuar comum dos professores de um determinado estabelecimento de ensino. O professor da atualidade é um professor que, frequentemente, muda de escola, tem de adaptar-se a um projeto educativo diferente e vai integrando, nesse movimento de escola em escola, grupos diferentes, com identidades diferentes, e que neste constante conhecer, integrar-se e moldar-se, vai construindo a sua própria identidade.

Podemos definir o que é ser professor a partir da função que desempenha. Santana, (in Adão e Martins, 2004, p. 360), parte da assunção de que a função essencial dos professores é ensinar e, por isso, entende que definir o que é o ensino conduz a uma melhor compreensão do que é ser professor: “ Se a função essencial dos professores é o ensino, o próprio conceito de ensino deve constituir o argumento básico para definir a identidade docente”. Hirst, (in Peters, 1973, p. 167), apresenta uma definição de ensino: *“It is by clarifying the aim, the intention of what’s going on, that we can see when standing on one’s head to demonstrate something, or any other activity, is in fact teaching and not, say, simply entertaining.”* O autor insiste em que a especificidade do ato de ensinar reside na intenção com que determinadas atividades são feitas. O professor será aquele que escolhe realizar uma determinada ação numa sala de aula, porque tem uma intenção específica: a de gerar aprendizagem: *“The intention of all teaching activities is that of bringing about learning”*, escreve Hirst (in Peters, 1973, p.168). Assim, o conceito de ensinar está intrinsecamente relacionado com o de aprender. Não há ensino sem a existência de intenção de gerar aprendizagem. Esta ideia traz um contributo precioso para incorporar a definição do que é ser professor: aquele ou aquela que tem a intenção de fazer com que o aluno aprenda.

Já Alarcão e Roldão (2008, p. 16) enfatizam a função social dos professores, que são “alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética”.

Arends (2008) mostra-nos os professores noutra perspetiva demonstrando que o ensino tem uma base científica. Os seus métodos são baseados em investigações e em evidências científicas que necessitam ser aprendidas pelos professores para estes se tornarem eficazes no seu desempenho de ensinar os alunos a aprender. À base científica do trabalho do professor, junta-se a arte, fruto da experiência e sabedoria prática adquirida ao longo dos anos, que vai talhando, em cada professor, marcas de competência.

O professor tem que moldar a sua ação às políticas educativas que vão sendo alteradas. Numa lógica de produção de Legislação para alcançar mudanças educativas, a opinião dos docentes tem sido pouco considerada, o que nos leva às palavras de Ferreira (in Adão e Martins, 2004, p. 133) “o ambiente de reforma permanente em que as escolas têm estado mergulhadas tem produzido uma mentalidade expectante no seio dos professores e alimentado a crença de que as mudanças na própria esfera do seu trabalho lhes são exteriores.” O professor é, simultaneamente, prisioneiro e mediador. Isto é, por um lado está obrigado a ensinar um determinado programa porque existe um *curriculum* pré- determinado pelo Estado. Por outro lado, é um mediador entre aquilo que é obrigado a ensinar e o que efetivamente ensina, em função dos alunos que tem em cada turma e do Projeto de cada escola.

Vieira e Relvas (2003) apresentam-nos o professor enquanto pessoa pertencente a uma família. As autoras realizaram uma investigação com o objetivo de avaliar a influência da vida profissional na vida pessoal do professor e vice-versa. Concluíram que a maioria dos professores participantes no estudo identificaram fatores da vida pessoal que têm impactos positivos e negativos na vida profissional, tais como os filhos, a família de coabitação, a família de origem, a família alargada e o cônjuge. Por outro lado, também foram identificados pela quase totalidade dos professores em estudo aspetos da vida profissional que têm impactos positivos e negativos na vida familiar. A vida de professor traz alguns impactos positivos à vida familiar tais como a ajuda que podem prestar a partir dos conhecimentos que detêm, a boa disposição, compreensão e tolerância que provêm do convívio com os alunos, o bem-estar geral que é consequência da satisfação profissional, o tempo mais alargado de dedicação à família, que é resultado das interrupções letivas, entre outros.

Alguns dos impactos negativos são o excesso de trabalho, a indisponibilidade, a distância da família quando a colocação é longe de casa, a intensidade do envolvimento emocional, que faz com que o professor esteja “sempre” a pensar na escola.

Em síntese, ser professor é assumir a condição de profissional em permanente construção, quer quando o encaramos individualmente, quer quando o olhamos como classe profissional. O professor distingue-se de outros profissionais a partir da função que desempenha na sociedade e do modo “*científico- artístico*” como o faz. Finalmente, ou talvez devêssemos ter começado por aí, o professor é “*pessoa inteira*”. Por isso leva para o seio da família muito da sua profissão e da família traz muito para a sua faceta profissional.

2.2. Alguns desafios para os professores da atualidade

Em cada época histórica surgem diferentes desafios e estes exigem respostas adequadas à realidade sociocultural. A escola e, conseqüentemente, os professores, têm de saber dar respostas concretas a desafios como as novas fontes de conhecimento, a multiculturalidade, a exigência de aprender ao longo da vida, a *escola de massas*, a cada vez maior intervenção de encarregados de educação na escolas e as grandes e rápidas mudanças na sociedade.

Enfrentar estes desafios requer a coragem de refletirmos seriamente sobre o modo como ensinamos hoje e as conseqüências que daí decorrem. Em Portugal, num percurso académico normal, um aluno poderá finalizar o curso universitário aproximadamente aos 23 anos. Como será o Mundo nessa altura? O que fazemos com os nossos alunos hoje? Preparar os nossos alunos para que sejam capazes de enfrentar o Mundo que existirá parece-nos um grande desafio. É indispensável que os professores saibam assumir um papel ativo e apropriado por forma a responder a esses desafios. Contudo, uma ação meramente individual teria escassos resultados. Os desafios que se colocam à educação hoje, assumem, cada vez mais, uma dimensão global. Daí que as respostas têm que ser pensadas em conjunto e, posteriormente, divulgadas,

através de publicações mas também através de ações de formação destinadas a docentes. Um dos grandes desafios que se coloca aos professores, hoje, talvez seja, precisamente, o de estarem em permanente disposição para aprender. Uma das conclusões do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), é a necessidade de valorizar aprendizagem ao longo da vida. A mesma Comissão discutiu largamente o papel da educação na sociedade e concluiu que a educação do futuro assenta em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Aprender a conhecer é fundamental numa sociedade em constante desenvolvimento tecnológico e científico. Para conhecer é necessário aprender, não só na “idade escolar” mas ao longo de toda a vida para acompanhar as constantes inovações.

Aprender a fazer implica estabelecer uma ponte entre o conhecimento e a sua aplicação a novas situações, seja enquanto aluno, seja enquanto trabalhador. Cada pessoa deve desenvolver competências para lidar com diversos cenários que surgem após a formação inicial.

Aprender a viver juntos é fundamental porque a convivência entre culturas é cada vez mais uma realidade. As comunidades são atualmente heterogêneas em termos culturais, linguísticos e religiosos, pelo que, há que educar para uma convivência intercultural sã e conducente à paz.

Aprender a ser integra os três pilares anteriores e é uma prioridade em termos individuais e coletivos, pois é fundamental a construção da identidade. Aprender a ser é amadurecer no conhecimento de si próprio, desenvolver a autonomia e a responsabilidade e abrir-se à relação com o outro.

Dezasseis anos após a publicação do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), atuar em função destes quatro pilares continua a ser para a escola e para os docentes um desafio diário. E, se por um lado, se espera tudo dos professores, por outro, eles são alvo frequente de crítica. Lidar com esta contradição é, por si só, um grande desafio!

Arends (2008, p.8), enuncia os desafios do ensino para o séc. XXI: “ensinar numa sociedade multicultural; ensinar para a construção do significado; ensinar para a aprendizagem ativa; ensino para a responsabilidade; ensino e escolha; ensinar de acordo com as novas perspetivas sobre aptidões; ensino para e tecnologias.” Embora Arends se reporte ao que é observável nos Estados Unidos da América, é possível encontrar em Portugal algumas das realidades que o autor descreve e que constituem um desafio para os docentes.

Ensinar numa sociedade multicultural – É o primeiro dos desafios apresentados por Arends: povos de diferentes etnias, culturas e condições socioeconómicas fazem parte do tecido social dos EUA. Por outro lado, manifesta-se uma forte tendência para o aumento do número de crianças provenientes das classes menos favorecidas, a que se adiciona o número de crianças que não tem a língua do país (inglesa) como primeira língua (cerca de 20%). Uma das tendências que se manifestaram no ensino, ao longo da História, foi a do alargamento de oportunidades no acesso à educação o que trouxe para a escola Americana crianças que anteriormente não a frequentavam: crianças brancas pobres, afro-americanas, com incapacidade, etc. E aos professores cabe a tarefa de encontrar estratégias adequadas a toda esta diversidade e às necessidades de cada aluno, a fim de evitar o abandono escolar e promover o sucesso.

Hoje, em Portugal, a diversidade étnica e cultural está presente nas escolas, e não apenas na periferia das grandes cidades mas de norte a sul. A somar a este tipo de diversidade mais associada à imigração, é preciso considerarmos a frequência com que encontramos, na mesma turma, crianças provenientes de grupos sociais de recursos económicos muito díspares, crianças que crescem em modelos familiares muito distintos uns dos outros, crianças com necessidades educativas muito diversas. Lidar com a diversidade é um dos desafios a que os professores da atualidade têm que responder.

A propósito da multiculturalidade, Carneiro (2001, p.175-178) apresenta medidas concretas facilitadoras de uma formação intercultural para todos, distribuídas por três dimensões. Numa dimensão institucional, há que garantir a distribuição equitativa dos alunos de grupos minoritários pela rede escolar. O estilo de liderança deve garantir a participação da comunidade escolar na

gestão bem como na elaboração de um projeto educativo adequado à realidade social e multicultural de cada escola.

Na dimensão pedagógica é importante que: os materiais didáticos sejam interculturais; a aprendizagem seja cooperativa aproveitando a diversidade cultural na sala de aula; a formação, inicial e contínua, dos professores seja heterogénea e ajude a tomar consciência de atitudes discriminatórias; a formação do pessoal não docente incida sobre as relações com os alunos e suas famílias; haja divulgação do património linguístico histórico e cultural das culturas minoritárias; se invista no sucesso escolar dos alunos de grupos minoritários.

Na dimensão comunitária, a prática da interculturalidade passa por encontrar mediadores entre a escola e os alunos pertencentes a grupos minoritários; desenvolver competências que permitam aos membros desses grupos integrar-se plenamente na sociedade de acolhimento; promover a interculturalidade na escola desde a educação pré-escolar.

Ensinar para a construção do significado - O sistema educativo dito moderno teve as suas origens nos finais do século XIX e início do século XX e está alicerçado num modelo educacional fabril e numa “perspectiva objectivista do conhecimento e da aprendizagem. As escolas, tal como as fábricas da época, eram locais onde a instrução e as tarefas podiam ser padronizadas e os professores podiam passar a informação aos alunos sob a forma de verdades absolutas.” (Arends, 2008, p.11-12). O papel do professor era transmitir os conhecimentos que tinha sob a forma de conceitos e os alunos eram avaliados no domínio do currículo através de testes standardizados. O autor opõe a este ensino uma perspectiva construtivista na qual “o conhecimento é algo pessoal, e o significado é construído pelo aluno através da experiência”. A aprendizagem significativa constrói-se na interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem. Professores e alunos interagem e constroem aprendizagens, em conjunto, respeitando mutuamente a pluralidade das suas proveniências.

Ensinar para a aprendizagem ativa - A aprendizagem ativa não pressupõe alunos passivamente sentados, nas cadeiras da sala de aula, enquanto o professor explica a matéria. Pressupõe, sim, alunos empenhados em diálogo com o professor, para que os significados possam ser apreendidos e desenvolvidos.

Ensinar de acordo com as novas perspectivas sobre aptidões - As teorias e métodos tradicionais defenderam que os indivíduos têm aptidões mentais diferentes. Nos EUA, essas teorias foram utilizadas para colocar os alunos em turmas diferenciadas, de acordo com as capacidades dos mesmos. Muitas questões se levantaram nos últimos 50 anos, em relação à inteligência e aos testes de medição do QI. Muitos educadores acreditam, hoje, que os resultados dos testes de QI têm mais a ver com o passado social e cultural da pessoa que propriamente com as capacidades da mesma para aprender.

Pensamos que, hoje, a pergunta essencial que, como professores, devemos fazer não é “o que ensinar?”, mas sim, “como é que os alunos aprendem? Como é que cada cérebro aprende?”

Ensino e escolha - Na realidade americana apresentada por Arends (2008) aparecem alternativas privadas e diferenciadas em relação à escola pública padrão como por exemplo, escolas públicas confiadas a empresas gestoras cujo objetivo é o lucro; escolas online, com fins lucrativos ou escolas privadas, com financiamento público, mas concebidas e iniciadas por pais, professores ou outros cidadãos. Estas escolas estão isentas de muitas normas emanadas para o ensino público mas são-lhe atribuídas responsabilidades inerentes a critérios de qualidade previamente definidos. A existência de alternativas permite aos pais escolher as escolas que desejam para os seus filhos.

A escolha e a privatização das escolas têm aqueles que as defendem e aqueles que as criticam. Os primeiros argumentam que o privado, orientado para o lucro, vai introduzir melhorias na educação, fazê-lo por menor custo e com mais qualidade e, ainda, conseguir uma melhor gestão dos recursos humanos. Os críticos receiam que as escolas privadas não aceitem os piores alunos.

Ensino e responsabilidade - Os professores serão cada vez mais responsabilizados pelos seus métodos de ensino e pela aprendizagem dos alunos. Além da formação específica nas disciplinas e da formação pedagógica, é pedido ao professor que utilize as melhores práticas em sala de aula e se mantenha em formação permanente. Carneiro (2001, p.180-181) acentua a importância da criação, na Escola, de uma cultura da Educação ao Longo de Toda a Vida. Afirma que “os professores se devem assumir como trabalhadores do conhecimento” e terem como características: “a propensão à educação permanente e a disponibilidade para, em continuidade, reflectir sobre as suas necessidades pessoais de avanço no domínio dos conhecimentos.”

Para perpetuar o conceito da aprendizagem ao longo da vida, os docentes não só necessitam, eles próprios, de continuamente ampliar os seus conhecimentos, como também têm responsabilidade na divulgação, junto dos alunos, da ideia da educação ao longo da vida.

A avaliação de desempenho pode ser uma ajuda na melhoria da qualidade.

A inovação tecnológica - A inovação tecnológica, com as inúmeras possibilidades que nos oferece sobretudo com o uso dos computadores e com o acesso facilitado à internet, possibilita aos alunos o acesso e o armazenamento rápido e eficaz da informação. Num futuro próximo, ou, melhor, hoje mesmo, a escola e os professores vão ter que adaptar-se e introduzir mudanças significativas, pois, tal como diz Carneiro (2001, p.268): “Em concorrência com as estruturas clássicas de transmissão de saber – família, escola, comunidade -, surgem com força imparável os velhos e os novos *media* (...) significa isto que se verificam condições tecnológicas sem precedentes para a edificação da sociedade educativa.”

Concluindo, a sociedade espera que a escola alcance muitos e variados objetivos tais como: ensinar competências académicas, aumentar a autoestima dos alunos, prepará-los para entrar no ensino superior e exercer uma profissão com sucesso, transmitir cultura, promover uma compreensão global do mundo, etc. Numa perspetiva abrangente, Arends, (2008, p.17) afirma que a finalidade principal do ensino é ajudar os alunos a ser “independentes e auto-regulados”,

capazes de construir ativamente o conhecimento e de aprender a aprender, dando-lhes as “ferramentas” necessárias para se adaptarem a novas situações.

Os professores têm que enfrentar desafios derivados da globalização e do rápido desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico. As características da sociedade atual e da escola que a espelha não permitem um trabalho rotineiro e mecanizado por parte dos professores.

Impõe-se um investimento na formação de professores crítico-reflexivos que sejam capazes de responder às mudanças que se vêm operando na sociedade e na própria escola. Mais do que nunca, é necessário que os professores se perspetivem a si mesmos como profissionais em permanente aprendizagem, conscientes da necessidade de um constante aprofundamento de conhecimentos ao longo da carreira e da vida.

3. A Supervisão Pedagógica (a sua influência na Escola e nos Professores)

O âmbito da Supervisão é lato. Tanto podemos estar a referir-nos à orientação da prática pedagógica de um professor estagiário por alguém mais experiente, como à Supervisão de carácter mais colaborativo e reflexivo, por exemplo entre docentes que lecionam a mesma área curricular, ou podemos ainda estar a referir-nos à Supervisão no âmbito da avaliação de desempenho de docentes com experiência de ensino. Em qualquer dos casos, a Supervisão pode ser um meio de resposta a alguns dos desafios colocados aos docentes da atualidade, se for entendida como “facilitadora” do desenvolvimento profissional. Neste ponto do nosso Relatório, partimos de uma breve resenha de algumas práticas de Supervisão com três objetivos: identificar o modelo dominante segundo o qual fomos formados no período de estágio pedagógico e refletir sobre o modelo de supervisão adotado na Escola Raiana.

3.1. Algumas tendências sobre supervisão

A investigação sobre a Supervisão tem tido alguma expansão nos últimos anos em Portugal, destacando-se atualmente como uma área que chama a atenção dos professores em formação contínua. Este interesse reflete, talvez, a importância que a avaliação do desempenho tem hoje para os docentes. Na

formação inicial a supervisão é central na vida do professor estagiário pois, além da aprendizagem que permite, tem inevitavelmente associada a atribuição de uma classificação final, com relevância para o acesso à profissão. Terminado o tempo de estágio pedagógico, a supervisão reveste-se do seu caráter de formação contínua colaborativa e recíproca e assume-se, atualmente, como condição indispensável à progressão na carreira estando, por isso ligada à avaliação de desempenho docente.

Começamos pela supervisão entendida no sentido de orientação da prática pedagógica e adotamos a definição apresentada por Alarcão e Tavares (2010, p.16), que entendem a Supervisão de Professores como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.”

Têm havido vários modos de “fazer” orientação dos professores estagiários. Para as demonstrar, os mesmos autores agrupam as práticas de Supervisão em nove cenários, que passamos a descrever brevemente.

O *cenário da imitação artesanal* refere-se a um modelo em que o professor em formação inicial aprende a ensinar através da observação de um professor modelo. Após o período de formação, este professor modelo era imitado pelo novo professor.

O *cenário da aprendizagem pela descoberta guiada* desvia-se da ideia do professor modelo para se centrar no processo ensino-aprendizagem e nos modelos de ensino. Neste cenário, o professor em formação deve ter conhecimento dos modelos teóricos, observar diferentes professores em diversas situações e intervir nalgumas tarefas antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito.

O *cenário behaviourista* propõe que o futuro professor dê uma mini aula a um reduzido número de alunos, com o objetivo de desenvolver uma competência específica. Este modelo, também conhecido por micro-ensino, foi bastante aplicado nos Estados Unidos da América nos anos 60 e 70. Distingue-se pela incidência no desenvolvimento de uma só competência de ensino de cada vez

e pela valorização do modo como se ensina. Neste modelo, o professor é encarado como um técnico de ensino.

O *cenário clínico* refere-se ao modelo de supervisão desenvolvido por Cogan, Goldhammer e Anderson, na Universidade de Harvard, nos finais dos anos 50. Neste modelo, o supervisor é visto como um colaborador do professor em formação desde a planificação à avaliação da aula. Espera-se que o professor em formação tome a iniciativa de pedir a colaboração do supervisor, o qual, por sua vez, age como um colega que apoia e ajuda a ultrapassar dificuldades. O ciclo da Supervisão proposto pelos investigadores Americanos está dividido em cinco fases: encontro pré-observação; observação; análise dos dados e planificação da estratégia da discussão; encontro pós-observação; análise do ciclo da supervisão.

O *cenário psicopedagógico* tem por base a ideia de que o objetivo da Supervisão Pedagógica é ensinar o professor a ensinar. Neste modelo, a relação supervisor-professor é semelhante à que se estabelece entre o professor e os seus alunos: uma relação de ensino-aprendizagem. Esta relação, embora baseada na identificação e resolução de problemas da prática docente, também valoriza os conhecimentos teóricos sobre o ato pedagógico. Tanto o supervisor como o professor em formação têm conhecimentos teóricos mas o autor deste modelo, Stones, propõe que, depois da aquisição dos conhecimentos teóricos mas antes da prática pedagógica propriamente dita, o professor em formação passe por uma fase de observação de aulas. A fase da prática pedagógica é, neste modelo, constituída por três etapas: preparação da aula, discussão da mesma e avaliação do ciclo de supervisão.

O *cenário pessoalista* aposta numa formação que promova o processo de desenvolvimento da pessoa do professor. Este modelo pretende estabelecer uma relação causa-efeito entre o desenvolvimento pessoal do professor e a melhoria da sua atuação pedagógica. Na perspetiva dos investigadores que desenvolveram este modelo de formação, a percepção que o professor tem de si mesmo sobrepõe-se à influência de modelos exteriores, isto é, cada professor é modelo de si próprio. Investigações mais recentes não permitem concluir que o desenvolvimento pessoal acompanhe o desenvolvimento profissional:

“verificou-se, porém, que o desenvolvimento pessoal não vai a par e passo com o desenvolvimento profissional e que é possível um indivíduo com um menor grau de desenvolvimento pessoal revelar um nível mais elevado de competência profissional”, Ralha-Simões (1995 como citado em Alarcão e Tavares, 2010, p. 34).

O *cenário reflexivo* centra-se na ideia de que a formação deve ter por base a imprevisibilidade dos contextos da ação profissional. O professor necessita de uma formação que lhe dê competências para agir quando surgem situações imprevistas, uma formação em que o professor reflete sobre o que observou e viveu e aprende a fazer fazendo, supervisionado por alguém que, simultaneamente, orienta e avalia, estimula e exige. Shön foi o principal defensor deste modelo de formação.

O *cenário ecológico* inspira-se no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. Neste modelo, o desenvolvimento profissional faz-se através de transições ecológicas. Estas acontecem quando o professor realiza uma atividade nova e interage com outras pessoas. O professor interage com um “ambiente ecológico” constituído por diferentes estruturas: o microssistema, o mesossistema, o exossistema, e o macrossistema. O microssistema é o local onde a pessoa se relaciona diretamente com outras pessoas (a família, o emprego). O mesossistema consiste nas interrelações entre os microssistemas. O exossistema refere-se a contextos exteriores aos micro e mesossistemas que podem, contudo, afetar e ser afetados por estes. O macrossistema é o conjunto de crenças, valores, hábitos que existem numa determinada sociedade. Um exemplo de transição ecológica apresentado por Oliveira-Formosinho (2002, p. 102) é esclarecedor: “aquela que é hoje a aluna universitária em profissionalização será, no ano seguinte, uma profissional no terreno. De aluna na universidade a professora na escola significa uma modificação no seu meio, nos papéis e actividades que desenvolve. Na linguagem de Bronfenbrenner, significa uma “transição ecológica”. A partir deste exemplo pode concluir-se que as “transições ecológicas são uma constante na vida de cada indivíduo e que o desenvolvimento profissional está sempre inacabado. Não só porque cada professor desenvolve diferentes

atividades, desempenha diferentes papéis e estabelece múltiplas relações interpessoais, mas também porque o meio está em constante mudança.

O *cenário dialógico* atribui ao diálogo crítico um papel central na formação dos professores. Neste cenário é importante analisar por um lado, os contextos em que o professor trabalha e, por outro, o discurso dos professores em situação de ensino. O supervisor e o professor em formação colaboram e dialogam entre si, nascendo daqui uma progressiva consciencialização da identidade individual e coletiva do professor.

Os cenários que enumerámos nos parágrafos anteriores referem-se à Supervisão da Prática Pedagógica em contexto da formação inicial. Após a profissionalização, a Supervisão pode assumir um carácter mais colaborativo e reflexivo, por exemplo entre docentes que lecionam a mesma área curricular, que podem entreajudar-se. Mas a Supervisão aparece também associada à avaliação de desempenho docente. Nesta perspetiva, acentua-se no Supervisor a função de avaliador, o que traz alguma ansiedade aos avaliados, aos supervisores e aos Diretores das escolas que têm de pôr em prática um processo potencialmente gerador de conflitos.

Dada a vastidão de sentidos em que a palavra “avaliação” pode ser utilizada, há que fazer algumas considerações, começando por uma simples consulta feita no dicionário “Priberam Informática da Língua Portuguesa” onde “Avaliação”- derivação feminina singular de “avaliar”, significa: ato de avaliar; valor determinado por peritos; apreciação. Por outro lado, como verbo transitivo “avaliar” tem como significados: determinar o valor de; apreciar; prezar. Como verbo reflexo “avaliar” significa: reputar-se; conhecer o seu valor.

As origens da palavra avaliar são tão remotas como a origem da maior parte dos termos latinos. Com a ajuda de um dicionário de Latim-Português (Ferreira,1991) pudemos verificar que a palavra “avaliar” se aproxima, em sentido, a termos usados atualmente, como por exemplo, computador que vem de *computare*, que significava contar, calcular (contar por meio de pedras, cálculos). Podemos dizer que, progressivamente, do simples “contar” fomos evoluindo para algo mais complexo, “avaliar”, já que, para avaliar é necessário reunir um conjunto de informações, processá-las e produzir um juízo.

A expressão “avaliação do desempenho” é, portanto, rica de sentido, complexa na sua essência, e pode ser aplicada nas mais variadas áreas: emprego; relações interpessoais, medicina, enfim, a lista poderia conter todas as atividades humanas, pois tudo é avaliável.

Caetano (2008), embora não se debruce especificamente sobre a avaliação de desempenho docente, revisitou os trajetos da investigação sobre a avaliação de desempenho nas organizações e sintetizou a literatura em três metáforas: a do teste, a do processador de informação e a metáfora política. Segundo a metáfora do teste, a avaliação de desempenho serve, essencialmente, para medir o desempenho do avaliado, estando este sujeito aos julgamentos do avaliador. A exatidão dos conteúdos desses julgamentos é garantida por um instrumento de medida objetivo. Assim, a metáfora do teste centra-se, principalmente, no instrumento.

Já a metáfora do processador de informação apresenta a avaliação do desempenho centrada no funcionamento cognitivo do avaliador, isto é, processamento de informação por parte do avaliador que vai emitir um julgamento sobre o avaliado. O modo de pensar representado nesta metáfora evidencia preocupação com os processos através dos quais os avaliadores produzem os seus julgamentos. Esta metáfora centra-se principalmente no avaliador.

Na metáfora política salienta-se a importância do contexto organizacional. Caetano (idem, p. 17) afirma que “ a avaliação do desempenho consiste num processo social e político que se desenvolve no contexto global da gestão organizacional e dos inerentes conflitos entre interesses de grupos e de indivíduos, não constituindo um mero problema de percepção de pessoas”. Nesta perspetiva, a avaliação de desempenho envolve a influência mútua entre avaliadores e avaliados. O avaliador pode querer evitar conflitos, favorecer ou desfavorecer a avaliação de alguém, ganhar protagonismo através da avaliação que faz, etc. O avaliado, por sua vez, pode influenciar o avaliador, sobrevalorizando ou diminuindo a importância do mesmo, apresentando “desculpas” como a falta de recursos ou apoio para justificar o seu desempenho, etc. Há uma espécie de negociação entre avaliado e avaliador,

que pode influenciar o julgamento e condicionar a classificação apresentada pelo avaliador no final do processo de avaliação.

Pensando na realidade da avaliação do desempenho nas escolas, e, mais concretamente, nas Escolas do EPC, encontramos proposto no Contrato Coletivo de Trabalho, um modelo de avaliação compatível com a descrição da metáfora do teste descrita por Caetano (2008). Destaca-se a preocupação de criar um instrumento de medida uniforme, que consta do Contrato Coletivo de Trabalho (CCT). São objeto de avaliação três domínios de competências: competências para lecionar, competências profissionais e de conduta e ainda competências sociais e de relacionamento. Os docentes com funções de coordenação ou chefia são também avaliados nas competências de gestão. Cada domínio inclui diversas ordens de competências que são avaliadas através de indicadores. Estes podem ser adaptados ao Projeto Educativo de cada escola desde que as alterações sejam conhecidas pelos docentes.

A preocupação com a medida exata está bem patente no Artigo 5º do Anexo III do CCT: “ o nível de desempenho atingido pelo docente é determinado da seguinte forma: a cada ordem de competências é atribuída uma classificação numa escala de 1 a 5; é calculada a média das classificações obtidas no conjunto das ordens de competências. O valor da média é arredondado à unidade; ao valor obtido é atribuído um nível de desempenho nos termos da seguinte escala: 1 e 2=nível de desempenho insuficiente; 3= nível de desempenho suficiente; 4 e 5= nível de desempenho bom.” (Boletim de Trabalho e Emprego, 2011.)

Mas, o atual processo de avaliação de desempenho no EPC não se resume à distribuição de um questionário no final do ano contendo a média dos domínios de competências, as ordens de competências e os indicadores. O processo inicia-se com a entrega à direção pedagógica da autoavaliação nos primeiros 30 dias do 3º período letivo do ano em que o docente completa o tempo de permanência no escalão de vencimento em que se encontra. Esta é uma fase individual do processo de avaliação. Contudo, o docente terá de interagir com a Comissão de Avaliação em várias situações: na análise de planificações letivas; na observação de aulas ou outras atividades letivas orientadas pelo

docente; na(s) entrevista(s) de reflexão. O ano letivo em que um determinado docente é avaliado potencia possíveis “transições ecológicas” referidas em Oliveira-Formosinho (2002). A reflexão feita ao longo de todo o processo de planificação-apresentação/observação-avaliação de aula proporciona a (re)construção ativa de conhecimentos. A avaliação de desempenho docente pode ser facilitadora de “transições ecológicas” na escola levando os docentes a afastarem-se de uma prática rotineira e pouco reflexiva e a considerarem a avaliação do seu desempenho uma mais-valia.

O modelo de avaliação docente do EPC permite que aquele que é, num determinado ano, um docente sujeito a avaliação, venha, no ano seguinte, a desempenhar um cargo de gestão mais exigente, integre uma Comissão de Avaliação, ou, simplesmente, ajude os seus pares em processo de avaliação.

3.2. Formação Inicial e Estágio Pedagógico: a nossa experiência

A formação a que fomos sujeitos aproximou-se do sistema tradicional de formação de professores descrito por Estrela e Estrela (1977). Em Portugal, os sistemas tradicionais de formação de professores funcionavam por níveis. Iniciava-se com quatro a cinco anos de formação científica, seguidos de um ano de formação pedagógica ministrada na Universidade e, finalmente, um período de dois anos de formação prática, num estabelecimento de ensino não universitário

No nosso percurso, os dois primeiros anos de formação científica foram exclusivamente teóricos. Numa mesma sala de aula era dada formação a alunos que queriam ser professores e a alunos que não tinham esse projeto. No fundo, tratava-se de racionalizar recursos materiais e humanos, ou talvez fosse uma tentativa de dar uma formação de nível superior a todos os alunos, independentemente das suas ambições profissionais específicas.

Os dois últimos anos de formação inicial permitiam a opção pela via científica ou pela via educacional. Escolhida esta última, iniciámos o contato com disciplinas da área da Educação. Frequentavam essas aulas alunos que

queriam ensinar no Segundo Ciclo, outros que preferiam ensinar no Terceiro Ciclo e outros ainda que ambicionavam ser docentes do Ensino Secundário. Mesmo nas Didáticas Específicas, os conhecimentos eram transmitidos quase sempre sem ter em conta que, logo no ano seguinte, os futuros professores poderiam ter alunos de idades muito diferentes, em escolas muito diferentes umas das outras. Aprendemos, a definir objetivos, a entender a necessidade das planificações, a evitar o uso do método expositivo, mas sempre em abstrato, nunca em situações pedagógicas reais.

No modelo de formação a que fomos sujeitos, a teoria e a prática estiveram, quase sempre, separadas, quer no tempo, quer no espaço. Não houve uma introdução gradual na prática de ensino em ambiente real de sala de aula. Teria sido mais proveitoso o modelo de formação alternada descrito em Estrela e Estrela (1977, p. 35): “A formação em regime de alternância é, em última análise, um modelo de integração das actividades profissionais no processo de formação. A estratégia seguida é a da alternância de períodos de trabalho na instituição de formação com outros de actividade profissional em situações reais.”

Volvidos quase quinze anos após o terminus do curso de formação inicial, sentimos que fomos formados com base em dois pressupostos. Primeiro, de que o futuro professor necessita, sobretudo, ter conhecimentos científicos sólidos, para que saiba comunica-los bem. Segundo, que as regras aprendidas nas Didáticas são generalizáveis a alunos de vários ciclos de ensino, sem haver necessidade de considerar situações pedagógicas específicas. Se a sociedade e o saber nunca evoluíssem, este modelo de ensino universitário seria totalmente adequado. De facto, aprendemos muito ao longo dos quatro anos de formação científica e também nos foram incutidas algumas regras de didática no ensino do Português e do Inglês. Contudo, o tempo dedicado a aprender a ensinar foi reduzido e demasiado teórico. Ao fim de quatro anos éramos Licenciados, mas não tínhamos dedicado tempo suficiente a aprender a ser professores. Apenas tínhamos optado pelo Ramo de Formação Educacional e as Didáticas Específicas, a Psicologia, as Ciências da Educação, eram como que uma mais-valia incluída no curso. Eram disciplinas que abriam um potencial caminho na docência, mas que poderiam nunca vir a

ter qualquer utilidade, se optássemos por uma profissão na área do Turismo, ou outra. Só aprendemos a ensinar durante o estágio pedagógico, que se seguiu à conclusão da Licenciatura. Foi a partir da realidade profissional do estágio que começámos a “descolar-nos” do ser aluno e a construir a nossa identidade docente.

Com o início do estágio, o único elo que nos unia à condição de aluno era a disciplina de Seminário, que, em boa verdade, estava distante da realidade profissional da escola onde decorria o estágio. Na nossa perspetiva, teria sido útil aproveitar algum tempo dessa disciplina para realizar atividades, trabalhos escritos ou reflexões sobre a experiência na vida da escola, mas tal não aconteceu.

Ao longo de um ano letivo, fizemos parte de um núcleo de estágio constituído por quatro professoras estagiárias e orientado na Escola Secundária por dois docentes, um da área de Português e outro da área de Inglês.

Iniciámos esse ano letivo apresentando-nos na Escola no primeiro dia de Setembro, como qualquer outro professor e participámos em todas as reuniões e atividades de lançamento do ano letivo. Aliás, continuámos, ao longo do ano, a participar nas reuniões de Departamento, nos conselhos de turma e nas reuniões de diretores de turma. Ocasionalmente, observámos o trabalho do diretor de turma, de uma das turmas que nos foram atribuídas. Simultaneamente, tínhamos um “programa” próprio decorrente do nosso estatuto de estagiárias: sessões semanais para preparação e planificação das atividades letivas e análise de conteúdos programáticos; sessões semanais de formação pedagógica específica de cada uma das disciplinas; observação de aulas dos professores orientadores e dos colegas estagiários; planificação, apresentação, auto e heteroavaliação de aulas de Inglês e de Português; redação de atas referentes a essa mesma avaliação; elaboração de relatórios de autoavaliação; atualização de livros de sumários comprovativos de todas as reuniões do núcleo de estágio, dentro e fora da Escola Secundária, etc.

Durante o mês de Fevereiro, fomos sujeitos a uma avaliação intercalar qualitativa, registada em ata e da qual nos foi dado conhecimento. A avaliação

final do estágio terminou em meados do mês de Junho e traduziu-se quantitativamente.

Concluindo, este modelo de estágio pedagógico ofereceu-nos um tempo relativamente alongado de intensa aprendizagem, muito marcado pela avaliação mas também pelo trabalho cooperativo entre os elementos do núcleo de estágio e pela boa orientação de docentes muito experientes.

O estágio pedagógico é uma fase de transição em que, de aluno do ensino superior, se passa a iniciar a função de professor. É um tempo privilegiado de formação e crescimento profissional, no qual participam ativamente docentes mais experientes: orientadores, professores cooperantes ou formadores/supervisores. Estes desempenham simultaneamente o papel de orientar e avaliar. Numa perceção pessoal fruto da experiência vivida, consideramos que o apoio que nos foi dado pelo(s) professor(es) orientador(es) durante o estágio, teve grande influência no sucesso obtido nesta fase de formação, pois funcionou como suporte que nos permitiu ultrapassar dificuldades e desenvolver competências profissionais.

3.3. Práticas de Supervisão na Escola Raiana

Como vimos em 3.1, atualmente, o conceito de supervisão pedagógica não se limita à formação/avaliação de professores durante o período de estágio.

Na escola onde trabalhamos são especialmente visíveis duas realidades de Supervisão: a supervisão em contexto de formação inicial e a supervisão feita entre pares, para efeitos de avaliação de desempenho docente.

Começamos por uma breve reflexão sobre a supervisão pedagógica dos professores que se encontram em formação inicial. A Escola Raiana tem acolhido, nos últimos doze anos, estagiários das áreas de Línguas, provenientes de uma Escola Superior de Educação (ESE). O Protocolo de Cooperação mais recente foi iniciado em 2011 e obedece ao que está determinado no Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro. No âmbito da

cooperação entre as duas instituições, a escola em que trabalhamos compromete-se a colaborar na realização de estágios de Iniciação à Prática Profissional e Prática de Ensino Supervisionada, integrados nos planos de estudos dos cursos de Licenciatura em Educação Básica e nos Cursos de Mestrado de Formação de Professores.

Ao longo dos anos de cooperação entre a ESE e a escola Raiana tem sido seguido um modelo em que se articula a formação científica com a pedagógica. Assim, a par das aulas teóricas na instituição de ensino superior, os formandos têm a possibilidade de observar e colaborar em situações de educação-ensino e de fazer prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola.

A responsabilidade da orientação dos formandos é partilhada por professores da escola (Orientadores Cooperantes) e por professores da ESE (Supervisores).

Acompanhámos alguns grupos de estágio neste modelo em que os estagiários dos cursos vocacionados para o ensino vão, ao longo dos anos, sendo integrados na vida prática das escolas.

A principal vantagem deste modelo é a permanente ligação dos estagiários à ESE, quer para continuar a receber formação científica, quer para reportar, preparar e avaliar as atividades desenvolvidas na escola do ensino básico.

A grande desvantagem é a calendarização das atividades. O grupo de professores estagiários inicia a sua prática pedagógica cerca de um mês após o início do ano letivo, o que impossibilita a participação no lançamento do ano letivo, nomeadamente na reunião geral de professores, nos conselhos de turma iniciais, na reunião de grupo disciplinar e na elaboração do plano anual da disciplina a lecionar. O calendário da ESE devia reger-se pelo calendário escolar do Primeiro, Segundo e Terceiro Ciclos do ensino básico, o que permitiria uma experiência de planificação ensino e avaliação mais ampla e promoveria um melhor desenvolvimento profissional dos formandos.

Passamos agora a uma breve reflexão sobre a supervisão no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente (ADD), especificamente no Ensino Particular e Cooperativo.

O Regulamento da Avaliação de Desempenho Docente é parte integrante do “Contrato Coletivo de Trabalho entre a AEEP – Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e a FENPROF – Federação Nacional dos Professores e outros – Alteração salarial e outras e texto consolidado” publicado no Boletim do Trabalho e Emprego, nº 30, 15/8/2011 (p. 3111 – 3116).

As partes envolvidas na negociação do Contrato Coletivo de Trabalho que acabámos de referir acordaram a alteração do Regulamento da Avaliação de Desempenho Docente. Da alteração acordada relevam para o presente Relatório Crítico dois aspetos.

Por um lado, estabeleceu-se uma relação entre a ADD e a progressão na carreira, isto é, substituiu-se a escala salarial rígida associada ao número de anos de serviço por um sistema de progressão baseado nos resultados da avaliação de desempenho.

Por outro lado, abriu-se a possibilidade de, no desenvolvimento do processo de avaliação, ser tida em conta a assistência a aulas. Importa clarificar que a observação de aulas é apenas um dos procedimentos de avaliação elencados a título exemplificativo, contudo é uma novidade que nos merece alguma atenção.

Foram estas duas novas regras no modelo de Avaliação de Desempenho Docente do EPC que nos fizeram refletir sobre a Supervisão num cenário de avaliação de professores com experiência profissional. Contudo, a reflexão sobre a Supervisão foi surgindo ao ritmo da preparação e implementação do modelo de avaliação do EPC. Ou seja, a mudança não planeada das regras obrigou a uma reação rápida de adaptação por parte da direção pedagógica da escola. Embora não tivesse havido uma descontinuidade radical entre o anterior e o atual Regulamento de Avaliação de Desempenho, as alterações introduzidas fizeram emergir um conjunto de problemas que necessitavam de uma resposta rápida.

O processo de implementação do novo modelo de avaliação foi iniciado pelo diretor pedagógico e desenvolvido progressivamente com o envolvimento direto

dos seus colaboradores mais próximos. A nós, coube-nos a tarefa de planificar as diferentes etapas da implementação. Propusemos a seguinte sequência:

Primeira etapa - Calendarizar tempos de reflexão entre os membros da direção pedagógica com a finalidade de estudar o Contrato Coletivo de Trabalho, fazer uma lista dos docentes que no ano letivo 2011-2012 seriam avaliados e dos possíveis avaliadores;

Segunda etapa - Definir uma data (anterior ao primeiro conselho pedagógico) para reunir com todos os docentes e refletir sobre o Regulamento de Avaliação de Desempenho;

Terceira etapa - Reunir com os docentes em avaliação no ano letivo 2011-2012, com a finalidade de recolher propostas de operacionalização do modelo de avaliação, apresentar a proposta da direção pedagógica e chegar a uma solução consensual para pôr o modelo de avaliação em prática. Nesta etapa inclui-se a apresentação de uma ficha modelo de planeamento e observação de aula a ser utilizada pelo(s) avaliador(es).

Quarta etapa - Levar a conselho pedagógico uma proposta resultante dos momentos anteriormente descritos;

Quinta etapa - Reunir individualmente com cada professor em processo de avaliação com a finalidade de calendarizar, por um lado, as aulas a observar e, por outro lado, uma reunião de planificação dessas mesmas aulas;

Sexta etapa - Reunir individualmente com cada professor em processo de avaliação com a finalidade de refletir sobre a aula observada;

Sétima etapa – Recolher a autoavaliação nos primeiros 30 dias do 3.º período letivo do ano em que o docente completa o tempo de permanência no escalão de vencimento em que se encontra”(Art.7º, nº1, do CCT)

Oitava etapa – Marcar com cada docente uma “entrevista de reflexão sobre o desempenho profissional do docente” (Art.7º, nº3, alínea c, do CCT)

Nona etapa - Apresentar um relatório de avaliação referente a cada professor à Entidade Titular, até 30 de Junho (Art.7º, nº5, do CCT)

Décima etapa - Ratificação da avaliação pela entidade patronal (15 dias úteis após o dia 30 de Junho).

Décima primeira etapa - Reunir com os professores avaliados para obter *feedback* de todo o processo;

Décima segunda etapa - Avaliar todo o processo na direção pedagógica com o objetivo de identificar falhas e pensar soluções.

Na elaboração desta sequência de etapas, não houve a preocupação de criar, na escola, um instrumento para avaliar os docentes.

Se a direção pedagógica desta escola concreta agisse com base na metáfora do teste explicada por Caetano (2008), teríamos que enfrentar a árdua tarefa de construir um instrumento válido. Utilizámos, antes, como base, as grelhas de avaliação de desempenho constantes do Contrato Coletivo de Trabalho (CCT) em que são objeto de avaliação quatro domínios de competências: competências para lecionar, competências profissionais e de conduta, competências sociais e de relacionamento e, finalmente, competências de gestão. Cada domínio inclui diversas ordens de competências que são avaliadas através de indicadores. Devido ao elevado número de indicadores propostos no Regulamento de Avaliação do CCT, foram selecionados os que com mais facilidade se podem observar e quantificar. Assim, a ideia da metáfora do teste está presente, mas é proveniente do exterior da escola concreta em que os professores são avaliados.

Se a direção pedagógica da escola em questão agisse somente com base na metáfora do processador de informação explicada por Caetano (idem), teria sido necessário dar formação específica aos avaliadores, antes do início do processo de avaliação. O tempo reduzido entre a publicação do CCT e a aplicação do Regulamento de Avaliação impediu que o processo se centrasse na formação do avaliador. Apesar disso, surgiram várias vezes, nas reuniões questões como: “ quem vai avaliar?”; “ o avaliador pode ter menos tempo de serviço que o avaliado?”; “pode o avaliador ser de uma área científica diferente da do avaliado?”

Na escola Raiana evitou-se encarar a Supervisão numa dimensão hierárquica. Todo o processo de implementação e operacionalização deste novo modelo foi negociado com os docentes. Apesar do diálogo, ou precisamente por ele ter existido, surgiram algumas preocupações que foram postas à discussão. A questão das competências dos avaliadores foi várias vezes abordada, até se chegar à decisão consensual de que a experiência em funções de supervisão de prática pedagógica era um bom critério de seleção.

Embora sem esquecer a importância da classificação obtida para a progressão na carreira, propôs-se aos docentes o objetivo da melhoria da qualidade geral da escola. Pareceu à direção pedagógica da escola que uma avaliação de desempenho docente cujo fim é ela própria, contradiz a sua finalidade, pois afasta-se das razões da sua existência, isto é, do seu papel de desenvolver e melhorar a prática letiva.

Em jeito de conclusão, parece-nos, em primeiro lugar, que o novo modelo de avaliação docente do EPC abriu caminho à comunicação entre indivíduos e grupos de indivíduos que precisavam de encontrar a melhor solução para implementar as novidades incluídas no Regulamento de Avaliação do CCT publicado em setembro de 2011.

Em segundo lugar, pensando no cenário ecológico apresentado por Oliveira-Formosinho (2002), podemos ver no CCT o exossistema que afetou os micro e mesossistemas existentes na escola Raiana. Os intervenientes no processo de avaliação puderam passar por transições ecológicas, em que cada um desenvolveu atividades fora da rotina habitual, desempenhou diferentes papéis e estabeleceu múltiplas relações interpessoais. Por outro lado, de modo indireto, houve uma revalorização da aprendizagem ao longo da vida.

4. Um caso concreto de Supervisão: o modelo de Avaliação de Desempenho Docente no Ensino Particular e Cooperativo

Para os professores integrados na carreira que desenvolvem a sua atividade no Ensino Particular e Cooperativo, a avaliação de desempenho realiza-se no final de cada nível salarial e reporta-se ao tempo de serviço nele prestado, de acordo com o Contrato Coletivo de Trabalho (2011). Para que haja progressão, o avaliado deve obter a classificação de *Bom*, exceto no escalão de ingresso na carreira, em que releva para progressão o tempo de serviço que seja avaliado como *Suficiente*.

Intervém na avaliação de desempenho uma comissão de avaliação constituída pelo diretor pedagógico ou pessoa em quem este delegue essa competência, o coordenador da área disciplinar do avaliado ou o coordenador de ciclo, no caso do Primeiro Ciclo e um docente indicado pelo conselho pedagógico. A avaliação de desempenho é da responsabilidade da direção pedagógica. À entidade titular cabe a ratificação da avaliação de desempenho.

Estão previstos vários momentos no processo de avaliação de desempenho. Nos primeiros 30 dias do 3º período letivo do ano em que o docente completa o tempo de permanência no Nível em que se encontra deve entregar a sua autoavaliação na direção pedagógica. Para a avaliação de desempenho docente são tidos em conta a autoavaliação, as planificações letivas, as aulas

assistidas pela comissão de avaliação, a(s) entrevista(s) de reflexão sobre o desempenho profissional do docente, o parecer dos responsáveis pedagógicos, a formação realizada, a assiduidade e a pontualidade. Os dados para a avaliação provêm de diversas fontes e a recolha de informação é feita ao longo do tempo de duração de cada Nível. O número de aulas observadas não pode ultrapassar o máximo de duas observações por ano letivo da duração de cada Nível.

O modelo de avaliação de desempenho que sumariamente acabamos de descrever privilegia a autoavaliação e promove o desenvolvimento profissional mas os resultados obtidos pelos docentes determinam a subida de Nível ou a permanência no mesmo Nível.

Este modelo de avaliação de desempenho docente fomenta a autonomia, essencialmente por duas razões. Por um lado, tem como referência o Projeto educativo do respetivo estabelecimento de ensino, o que realça o papel central de cada escola. Por outro lado, a avaliação é feita internamente, com professores que trabalham na mesma escola do avaliado. Apesar destes aspetos abonatórios, a aplicação do modelo de avaliação do EPC não está isenta de dificuldades, tem pontos fortes e pontos fracos.

4.1. Análise SWOT da aplicação do modelo de avaliação de desempenho docente no Ensino Particular e Cooperativo

Um aspeto importante da avaliação de desempenho, pelas consequências que tem na carreira dos professores, é a mudança de Escalão /Nível. No Ensino Particular e Cooperativo (EPC), até Setembro de 2011, os professores mudavam de escalão apenas em função do número de anos de serviço. Com a aprovação do novo Contrato Coletivo de Trabalho, a mudança de Escalão/Nível ficou condicionada à avaliação de desempenho. Esta foi uma mudança de fundo, que veio trazer novas preocupações aos docentes e também uma renovada necessidade de reflexão sobre o melhor modo de operacionalizar a avaliação nas escolas do EPC.

No início do ano letivo transato (2011-2012), iniciámos a preparação do projeto de avaliação de desempenho docente na nossa escola.

Da leitura do documento “Contrato Coletivo de Trabalho entre a AEEP – Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e a FENPROF – Federação Nacional dos Professores e outros – Alteração salarial e outras e texto consolidado” publicado no Boletim do Trabalho e Emprego, nº 30, 15/8/2011 (p. 3111 – 3116), surgiram as primeiras dúvidas, sobretudo relativamente ao Ponto 3 do art.º 6º, referente à constituição da Comissão de Avaliação: “Integram a Comissão de Avaliação o director pedagógico ou pessoa em quem este delegue essa competência, o coordenador da área disciplinar do avaliado ou, no caso de docentes do 1.º ciclo ou pré-escolar, o coordenador de ciclo e um docente indicado pelo conselho pedagógico ou equivalente ou, na sua falta, pelo conjunto dos professores.”

Para dar cumprimento ao que acabámos de transcrever, o Coordenador ou Representante de cada Área Disciplinar (designação utilizada na nossa Escola) faria obrigatoriamente parte da Comissão de Avaliação. Contudo, ao obedecer a essa regra, alguns dos docentes com esse cargo seriam avaliados e avaliadores no mesmo ano letivo. Dado o número de docentes em avaliação, o mesmo sucederia se se fizesse a sua substituição por outro docente da mesma área científica ou de área científica afim.

Eleger em Conselho Pedagógico ou em Reunião Geral um docente para integrar a Comissão de Avaliação levantou outra questão: poderia acontecer que o professor eleito tivesse tempo de serviço inferior ao do avaliado ou fosse de um Nível (ex. A, B, D) abaixo do avaliado.

Uma solução hipotética para estes dois problemas passava pelo estabelecimento de parcerias entre escolas com o mesmo tipo de avaliação, isto é, escolas privadas, que possibilitassem a deslocação de determinado professor de uma escola a outra para avaliar um colega. Discutida esta possibilidade, surgiram as objeções: distância significativa entre escolas; dificuldade de acerto de horários com a escola do EPC mais próxima; falta de professores com formação adequada e os inevitáveis receios de “abrir portas” a pessoas estranhas à escola.

Posta de parte a ideia das parcerias, voltou a procurar-se uma solução no interior da nossa escola, o que conduziu à ideia de propor ao Conselho Pedagógico que, ao escolher um docente para integrar a Comissão de Avaliação, se desse preferência a docentes com experiência profissional na área da supervisão/ avaliação (i.e. experiência enquanto professores orientadores/supervisores/ cooperantes de estágios de formação inicial). No entanto, concluiu-se não existirem, na escola, docentes de cada uma das diferentes áreas científicas com experiência no campo da supervisão. Apenas se afigurava possível aplicar esta ideia na área de Línguas (em Português e Inglês) e de Educação Física.

A aplicação das regras definidas no CCT para a constituição da Comissão de Avaliação levantava problemas em 5 dos 9 professores em avaliação, como se resume no Quadro 1, constante em Anexo. Os problemas detetados foram debatidos em Conselho Pedagógico que, após ponderação, delegou no Diretor Pedagógico a escolha da Comissão de Avaliação, dando preferência aos docentes possuidores de experiência profissional na área da supervisão, mesmo quando de áreas científicas diferentes

Na prática, estas dificuldades na constituição da comissão de avaliação, fizeram recair na direção da escola e, concretamente no Diretor, a função de avaliar, perdendo-se a oportunidade de envolver mais docentes neste processo.

Mesmo com o receio de encontrar um substancial número de aspetos negativos no modelo de avaliação de desempenho docente do EPC, resolvemos fazer uma análise SWOT do mesmo modelo.

Quadro nº 1 - Diagrama da matriz SWOT



Aplicar a análise SWOT ao modelo de avaliação do EPC permitiu fazer, tanto uma análise interna, como uma análise externa do mesmo modelo, embora pouco extensa.

Começámos pela análise interna, que permitiu identificar as vantagens, ou pontos fortes, (*strengths*) bem como as desvantagens internas, ou pontos fracos, (*weaknesses*) do modelo de avaliação do EPC.

Esta análise pareceu-nos bastante oportuna, pois o ambiente interno pode ser controlado pela organização escola, uma vez que ele resulta das estratégias de atuação da direção da escola, entidade a quem cabe organizar a aplicação do modelo de avaliação em cada instituição.

A utilidade desta análise reside na possibilidade de correção que a mesma oferece: se durante a análise se descobrir um ponto forte, este deve ser destacado e, ao dar conta de um ponto fraco, a organização escola deve tentar corrigi-lo, ou, pelo menos, minimizar o seu efeito.

Os principais pontos fortes do modelo de avaliação do EPC que identificamos : o Projeto Educativo como referência para o processo de avaliação de desempenho docente, a luta pelo desenvolvimento profissional e pela qualidade de ensino e a insistência do Anexo III do CCT na formação de professores.

Juntamente com estes pontos fortes assinalados no próprio documento, a experiência do primeiro ano da aplicação do modelo permite-nos destacar outros dois pontos fortes. Por um lado, promove-se o trabalho em equipa, quer ao criar a possibilidade da participação ativa de professores não pertencentes à

direção da escola na Comissão de Avaliação, quer ao discutir em conjunto nas várias reuniões realizadas, a melhor forma de aplicar o modelo. Por outro lado, revaloriza-se a planificação das atividades letivas, nomeadamente, a planificação por escrito de cada aula observada.

Os pontos fracos do modelo de avaliação do EPC encontram-se sintetizados no quadro abaixo:

Quadro nº 2 – Os pontos fracos

Dificuldades na constituição da comissão de Avaliação	Inexistência de professores da mesma área curricular em número suficiente para que possa estar sempre presente o Representante de Área. Em alguns casos, o Representante de Área é, ele próprio, avaliado.
	Existência de apenas um docente em determinada área curricular, o que faz com que seja um docente de uma área curricular afim a integrar a Comissão de Avaliação.
	Número elevado de anos de serviço do professor em avaliação, de tal forma que da Comissão de Avaliação constará sempre alguém com menor experiência profissional.
Falta de formação específica na área da avaliação do desempenho docente	
Desconfiança dos docentes face à observação de aulas	Receio das reações dos alunos (estes podem desvalorizar o trabalho do professor a quem está a ser observada a aula)
	Receio da reação dos encarregados de educação, após tomarem conhecimento, através dos seus educandos, de que o professor está a ser avaliado.
Ausência de partilha de experiências de avaliação entre as escolas do EPC que aplicam este modelo de avaliação.	

Dos pontos fracos identificados, destacamos a falta de formação dos docentes na área da avaliação. Estudar o tema da avaliação docente constitui um complemento importante na formação dos docentes. Contudo, a frequência de ações de formação nesta área tem sido escassa, na escola onde lecionamos. É preciso ultrapassar esta lacuna na formação dos docentes, para que se reforce a capacidade interna da escola em avaliar o seu desempenho.

Passámos, seguidamente, à análise externa, a qual permite identificar os aspetos positivos que, embora sejam exteriores e estejam fora do controlo das escolas que aplicam o modelo de avaliação do EPC, têm impacto positivo e significativo (*opportunities*). A mesma análise permite, por outro lado, identificar aspetos negativos que podem ter impacto na aplicação do modelo de avaliação do EPC (*threats*).

Apesar de o ambiente externo estar totalmente fora do controlo da Organização Escola, é importante conhecê-lo, de forma a aproveitar as oportunidades e evitar as ameaças.

Quadro nº 3 – As ameaças

Imprevisibilidade da manutenção do posto de trabalho	O Contrato de Associação permite aos alunos a frequência de escolas privadas sem custos acrescidos. Atualmente, as incertezas quanto ao número de turmas abrangidas traz também incertezas quanto ao número de alunos e, consequentemente, quanto à permanência de cada docente na escola. A insegurança gerada nos docentes faz enfraquecer a importância da avaliação face à possibilidade de ter de sair da escola por falta de alunos.
Contestação ao modelo de avaliação do ensino público	A ideia geral veiculada pelos meios de comunicação social é a de que os professores do ensino público estão em desacordo com o modelo de avaliação. Essa ideia pode “contagiar” indiretamente os docentes do ensino privado, predispondo-os a um sentimento de rejeição da avaliação, também no ensino privado.

Quadro nº 4 – As Oportunidades

Obrigatoriedade de a instituição oferecer formação aos seus trabalhadores.	
Tomada de consciência da importância da avaliação. A progressão na carreira depende da avaliação.	Condicionar a subida de Nível à avaliação confere-lhe mais valor.

Foi importante confrontar as Forças com as Oportunidades (para potenciar os aspetos positivos existentes), bem como as Fraquezas com as Ameaças (para controlar o efeito das ameaças sobre as desvantagens internas).

Confrontando os Pontos Fortes com as Oportunidades é possível apontar alguns pontos de reflexão que talvez permitam potenciar os aspetos positivos já existentes.

No Anexo III do CCT refere-se a frequência de formações pelos docentes para efeitos de avaliação. Por outro lado, há atualmente, uma maior consciência de que, além da formação inicial, deve investir-se na formação contínua. Esta consciência é uma Oportunidade para o aumento de conhecimento na área da avaliação do desempenho e a formação oferecida aos docentes ao longo do ano letivo pode incluir esta temática.

4.2 Avaliação crítica e propostas para desenvolvimento futuro à luz da experiência profissional

Em consonância com o título atribuído ao presente Relatório, este é um momento em que se impõe uma avaliação. Avaliamos, em primeiro lugar, a nossa própria escolha de dois momentos da nossa carreira como sendo os mais marcantes no nosso percurso profissional e, simultaneamente, os mais marcados pela presença de avaliação. São, se assim lhes quisermos chamar, os dois incidentes críticos em que mais se evidenciou a Supervisão e Avaliação docente.

Num olhar retrospectivo verificamos que, quer a experiência de estágio, quer a experiência mais recente de participação no processo de avaliação de desempenho docente, contribuíram para reconhecermos a importância da avaliação no desenvolvimento profissional. Assinalámos estes dois pontos separados catorze anos no tempo, porque há entre eles uma diferença essencial que nos permite olhar a avaliação partindo de duas posições opostas: a de avaliados e a de avaliadores.

No período de estágio pedagógico existia uma diferença de estatuto profissional e de experiência de ensino entre supervisor e supervisionado. Experienciámos o papel de supervisionados. Fomos avaliados formalmente pelo nosso trabalho individual pelos Professores Orientadores e pelos Supervisores da Universidade. Informalmente, ou, melhor dizendo, sem consequências efetivas para a nossa nota final, fomos alvo da avaliação das colegas estagiárias.

A avaliação formal, que deu origem a uma avaliação quantitativa final do nosso trabalho numa Escola Secundária, foi exigente em termos de aprendizagem científica e pedagógica. A avaliação feita entre colegas estagiárias foi exigente em termos de disponibilidade para ouvir e aceitar as críticas e sugestões provindas de colegas também em avaliação, que estavam, portanto, em igualdade de circunstâncias. Aqui é importante mencionar que as críticas e sugestões entre colegas estagiárias não surgiam apenas na reunião de discussão de aula assistida, em que estavam presentes Orientador e

Estagiárias. Cada aula assistida era, numa primeira fase, preparada individualmente mas logo partilhada entre os quatro elementos do núcleo de estágio e enriquecida com as várias sugestões, antes de ser proposta ao Professor Orientador e lecionada aos alunos. Podemos dizer que fomos orientados e avaliados por várias pessoas, algumas com mais experiência profissional, outras com a mesma experiência profissional. Digamos que existiu “supervisão” entre os elementos do grupo de estágio, baseada no desejo de aprender a fazer bem e evoluindo com a contribuição de todos.

Cremos neste modo de trabalhar, baseado na partilha de conhecimentos teóricos, práticos e pessoais. Cremos neste tipo de trabalho baseado na confiança que se vai construindo entre pessoas que trabalham em grupo. Foi a experiência vivida no estágio pedagógico que hoje nos permite acreditar que é possível trabalhar cooperativamente nas escolas.

Em suma, durante o estágio pedagógico, beneficiámos de ensinamentos riquíssimos do que é ser professor, nos momentos de trabalho e avaliação formal, no relacionamento desenvolvido entre os elementos do núcleo de estágio, com os professores mais experientes, com os alunos e funcionários. Sermos avaliados e aprendermos a melhorar a partir dessa avaliação foi uma experiência frutuosa, que acabou por marcar decisivamente o nosso desempenho profissional e o nosso pensar sobre a avaliação. O trabalho cooperativo entre os elementos do núcleo de estágio serviu de mote ao nosso trabalho nos anos que se seguiram. Não voltámos a encontrar as mesmas condições de trabalho cooperativo que existiram no ano em que estagiámos mas procurámos, sempre que pudemos, criar oportunidades de trabalho em grupo. Do ano de estágio ficou-nos a certeza de que o esforço conjunto em torno de um objetivo e uma avaliação contínua gera melhores práticas e desenvolve as relações interpessoais, o que também se reflete num melhor relacionamento, em termos gerais, na escola. É possível, especificamente entre os docentes de cada área curricular, desenvolver projetos de sucesso, se se apostar no trabalho cooperativo. Programar visitas de estudo temáticas; organizar atividades com pais em torno de um determinado assunto; delinear estratégias de melhoria de resultados escolares dos alunos; promover atividades em que alunos em anos terminais de ciclo possam mostrar os seus

trabalhos a alunos em início de ciclo; publicar textos no jornal da escola, ou criar um jornal se ainda não existir; projetar atividades com outros grupos disciplinares; são alguns meios que permitem aos docentes de uma determinada área disciplinar ir além das reuniões de caráter obrigatório. Mesmo entre docentes de áreas disciplinares diferentes, é possível trabalhar cooperativamente, se se procurar desenvolver um assunto que mostre criativamente o Projeto Educativo da escola. Preparar a representação cénica de um texto dramático é um exemplo de uma atividade mobilizadora de docentes de várias áreas, de alunos de várias idades, de pais e da comunidade envolvente.

O segundo incidente crítico por nós escolhido para reflexão neste Relatório situa-se no momento atual, em que focamos a nossa atenção na avaliação de desempenho docente, na qual avaliadores e avaliados partilham o estatuto de professores. Podemos ser hoje avaliados e amanhã avaliadores ou vice-versa mas estamos perante a oportunidade de uma real construção do saber, uma aprendizagem progressiva, fruto do desempenho de funções diversificadas na escola e das interações que se proporcionam.

Em suma, escolhemos estes dois momentos significativos por serem ambas etapas fundamentais no processo de evolução profissional. O estágio pedagógico foi um período de intensa aprendizagem e avaliação permanente. A “entrada” na prática da avaliação de desempenho docente, por força das funções desempenhadas na direção pedagógica, levou ao exercício intenso de reflexão, associado à rápida tomada de decisões e ao desenvolvimento da capacidade de trabalhar cooperativamente.

Na perspetiva de aprender com as experiências vividas mais recentemente para preparar o futuro, fizemos uma apreciação global do trabalho desenvolvido no ano letivo 2011-2012, no que diz respeito à avaliação do desempenho docente. Identificámos alguns pontos fracos, o que implica, necessariamente, uma reflexão séria e a procura de soluções.

A aplicação do modelo de avaliação do EPC foi feita por etapas, como referimos no ponto 3.3. Não foi um processo isento de dificuldades, desafios e até contradições. Nesta primeira experiência, houve momentos de avanço mais

rápido, como o estabelecimento de etapas de trabalho e a calendarização de reuniões, mas existiram muitos momentos de paragem e até momentos de retrocesso, face a algumas dificuldades que foram surgindo.

Uma das dificuldades foi encontrar a linguagem e o tom mais adequado para apresentar as “aulas observadas” como instrumento de avaliação de desempenho.

Outra dificuldade foi o processo de elaborar uma ficha de registo de planeamento e outra de observação de aula a ser utilizada pelo(s) avaliador(es). Este trabalho foi bastante moroso, essencialmente, por duas razões. Por um lado, o CCT apresenta um instrumento de avaliação com muitos indicadores, alguns dos quais difíceis de quantificar. Foi necessário fazer uma seleção de indicadores, bem como apresentar e justificar essa seleção aos docentes a avaliar. Por outro lado, a nossa falta de conhecimentos específicos sobre instrumentos de medida, dificultou a conceção de uma ficha de registo que permitisse anotar rapidamente os indicadores avaliados na aula observada. No final do ano letivo, foi feita, pela direção pedagógica da qual fazemos parte, a análise das fichas utilizadas para facilitar as anotações na observação de aulas. Concluiu-se que as mesmas continham muito texto, o que dificultava a sua leitura e preenchimento. Na prática, o preenchimento de algumas grelhas só ficou completo após a observação e não durante o decorrer da aula. Já no início do corrente ano letivo, 2012-2013, elaborámos e propusemos aos dois outros membros da direção pedagógica uma ficha de registo em forma de inquérito por questionário estruturado numa escala de Likert. O tempo de que dispusemos não permitiu ainda apresentar o questionário ao Conselho Pedagógico.

Em termos de desenvolvimento profissional, a novidade deste modelo de avaliação do EPC faz-nos sentir em processo de “transição ecológica”. Temos consciência de termos desenvolvido algum saber prático sobre a avaliação de desempenho no EPC. Contudo, não descortinámos na totalidade as implicações deste modelo de avaliação.

Acompanhar o processo de avaliação requer docentes com preparação específica, pelo que nos parece fundamental incrementar ações de formação

na área da supervisão e avaliação de desempenho docente, decorrentes das reais necessidades de cada escola.

Para oferecer formação de qualidade seria importante reforçar as parcerias com instituições do ensino superior. Isto significa criar laços de trabalho constantes entre instituições do ensino básico e do ensino superior.

Em simultâneo, poderia ser criado em cada escola um grupo de trabalho constituído por docentes já sujeitos a avaliação. Serviria este grupo para refletir sobre todo o processo de avaliação de docentes realizado na escola, com o objetivo de encontrar possíveis caminhos de melhoria. Numa perspetiva de partilha de experiências e ideias, um representante do referido grupo deveria fazer chegar as conclusões ao Diretor da escola.

Tendo em consideração as dificuldades sentidas na elaboração dos instrumentos de registo das aulas observadas no âmbito da avaliação de desempenho, seria proveitoso envolver mais docentes na discussão e elaboração dessas fichas de registo. Para o presente ano letivo, pretendemos propor ao Diretor da Escola e ao Conselho Pedagógico um período de experimentação da ficha de registo em forma de inquérito por questionário estruturado numa escala de Likert que construímos no início do corrente ano letivo. Isto implicaria propor a alguns docentes a participação voluntária no processo de observação de aulas, já no início do segundo período, de modo a ainda ser viável introduzir possíveis alterações.

Conclusão

Dada a vastidão do tema da supervisão e avaliação de desempenho docente e as muitas perspectivas existentes, a nossa é apenas uma das muitas possíveis abordagens.

Atendendo à limitação de tempo para a realização deste relatório bem como à limitação de espaço imposta a um texto desta natureza, optámos por seleccionar apenas dois momentos da nossa vida profissional que, na nossa opinião são mais representativos da presença de avaliação na vida dos docentes.

Procurámos desenvolver o nosso objeto de reflexão à luz de quadros conceptuais específicos do campo epistemológico da especialização em supervisão e avaliação docente. Estamos cientes de que há algum desequilíbrio entre a compilação de dados produzidos por vários autores (correspondente ao enquadramento teórico de cada ponto) e a reflexão crítica sobre a nossa experiência profissional. A necessidade de fundamentar ideias levou-nos a procurar diversos autores que estudaram em profundidade esta área temática. A limitação do tempo e o elevado número de publicações acerca da temática estudada levaram a uma inevitável seleção de obras a ler.

Importa agora relembrar alguns dos aspetos mais significativos com que fomos deparando ao longo da reflexão empreendida em torno do tema que nos propusemos trabalhar.

Assim, em primeiro lugar, salientamos a complexidade da realidade da escola e dos professores. A Escola, local onde se realiza a avaliação docente é, hoje, uma organização complexa. Marcada pela centralização mas lutando pela autonomia administrativa; procurando desenvolver Projetos Educativos adequados a cada realidade local mas limitada por um currículo nacional; demasiadamente presa à distinção entre ensino público e ensino privado; articulando o seu funcionamento interno com a abertura a uma sociedade em mudança; ensinando mas também refletindo sobre si mesma e aprendendo, eis alguns dos traços que desenharam a face da escola da atualidade.

É preciso ter em conta a não menos complexa realidade dos docentes. Com uma identidade em permanente construção, o docente vai-se desenvolvendo à medida que interage com os colegas e exerce diversas funções nas várias escolas por que vai passando. Havendo um crescente número de desafios que têm de ser geridos pelos docentes, como a inovação tecnológica, a multiculturalidade, a sobrecarga de papéis que tem de desempenhar, as constantes descobertas sobre o ensino e sobre a aprendizagem, está afastada a possibilidade de uma prática rotineira e exige-se aos docentes a aprendizagem ao longo da vida.

Em segundo lugar, e na sequência da reflexão anterior, verificamos que a supervisão está presente, de diferentes maneiras, na vida das escolas e em diversas etapas da vida dos professores. Por um lado, é ponto de partida obrigatório para os que querem exercer a profissão docente. Envolve professores experientes que orientam e avaliam professores em formação. Por outro lado, assume-se, atualmente, como condição indispensável à progressão na carreira, implicando que professores em exercício se avaliem mutuamente.

O nosso primeiro contacto real com a Supervisão aconteceu no estágio pedagógico, uma fase que nos permitiu desenvolver competências profissionais que até aí não tínhamos, dada a carga demasiado teórica do curso superior que frequentámos. No nosso estágio condensaram-se várias experiências. Fomos orientados nas disciplinas de Português e Inglês. Fizemos, progressivamente, a descoberta do que é ser professor, à medida que nos integrámos na Escola Secundária que nos acolheu. Desse ano de

intenso trabalho sobressai o empenho dos Orientadores que nos acompanharam e que avaliaram os nossos progressos. Importa aqui realçar o exemplo de incentivo, apoio, justiça na avaliação, disponibilidade para ouvir e ensinar, abertura de pensamento e partilha incondicional de experiência profissional que os nossos Orientadores nos deixaram para a vida e marcaram decisivamente a nossa identidade docente. Para refletir a realidade desse ano é também incontornável referir o trabalho de grupo dos elementos constituintes do núcleo de estágio. Trabalhar cooperativamente foi uma das componentes mais significativas do nosso estágio pedagógico. Apesar do balanço muito positivo que fazemos desta etapa da nossa vida profissional, não podemos deixar de pensar que uma introdução gradual em ambiente real de sala de aula ao longo dos quatro anos formação inicial teria permitido começar a desenvolver mais cedo a nossa identidade profissional.

Além deste “formato” mais divulgado de Supervisão, o termo aplica-se, hoje em dia, a uma outra realidade, a da Avaliação de Desempenho Docente (ADD). A nossa experiência desta realidade é muito recente e restringe-se ao Ensino Particular e Cooperativo onde a ADD é realizada de acordo com o previsto no Contrato Coletivo de Trabalho (2011). Olhando, em retrospectiva para o primeiro ano da aplicação deste modelo encontramos como grande aspeto positivo o trabalho em equipa, que permitiu que diferentes pessoas contribuíssem com as suas competências e conhecimentos para a planificação e aplicação do modelo de avaliação do EPC. Apesar deste esforço conjunto, há alguns aspetos a melhorar. Este Relatório Crítico, sem deixar de considerar os progressos realizados ultimamente na avaliação de desempenho dos docentes, não deixa de sublinhar a importância de incrementar ações de formação de docentes na área da supervisão e avaliação de desempenho, em cada escola, e implementar uma séria e contínua avaliação de desempenho através de comissões de avaliação, nas escolas onde seja possível recrutar elementos credenciados como representantes de cada área, ou recorrer a comissões externas de avaliação constituídas por docentes do ensino privado também eles sujeitos ao mesmo tipo de avaliação e após devidamente confirmada a sua habilitação para realizar esta tarefa.

Tendo em consideração que o modelo de avaliação do EPC começou a ser aplicado somente no ano letivo transato (2011/2012), poder-se-á dizer que ainda estão reservadas aos docentes desta escola várias “transições ecológicas” no sentido apresentado por Oliveira-Formosinho (2002, p.102).

Afinal, na avaliação de desempenho docente como noutras situações, as experiências vividas fazem progredir o ser humano na aprendizagem que faz ao longo da vida.

Bibliografia

Almeida, Fortunato (sd) *História de Portugal* vol.XV. Lisboa: Promoclube.

Alves, J.; (1999), *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Asa.

Alarcão, I.; Tavares, J. (2010), *Supervisão da prática pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, 2ª ed. rev. e actualiz..Coimbra: Almedina

Arends, R. (2008), *Aprender a Ensinar* 7ª ed. (A. Faria, Trad). Lisboa: McGraw-Hill

Azevedo, J. (2011), *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V. N. Gaia: FML.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bell, J. (2004). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva

Bertrand, Y.; (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bertrand, Y.; Valois, P.(1994). *Paradigmas educacionais. Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bush, T. (1988) *Theories of educational management*. London : Paul Chapment Publishing.

Cabral, A.; Silva, A. (2004). *Escola Católica na Europa, esperança para esperança para o futuro*. Lisboa: SNEC.

Caetano, A. (2008) *Avaliação de Desempenho- O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.

Canavarro, J.M. (2005). *A Organização, Teorias e Paradigmas*. Coimbra: Quarteto

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem* (2ª ed.) V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carvalho, A. (1998). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Afrontamento.

Correia, J. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

Dias, Francisco de Oliveira; Ruas, Henrique Barrilaro; Carneiro, Roberto (dir.) *Sistema Nacional de Ensino e Ensino Privado*. (1986) Lousã: Tipografia Lousanense.

Estrela, Maria Teresa; Estrela, Albano. *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*.(1977).Lisboa: Editorial Estampa

Feitosa, A. (1993). *Contribuições de Thomas Kuhn para uma Epistemologia da Motricidade Humana*. Lisboa: Instituto Piaget

Ferreira, A. (1991). *Dicionário de Latim-Português*. Porto. Porto Editora

Ferreira, J.M.; Neves, J.; Caetano, A, (2001) *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill

Formosinho, J.; Ferreira, F; Machado, J; (2000). *Políticas Educativas e Autonomia nas Escolas*. Porto: Asa.

Hirst, P. (1971), *Journal of Curriculum Studies*, Vol.3 No.1 (May, 1971), pp.5-18
In Peters, R.S. (1973). *Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press.

Lima, Jorge Ávila (2008). *Em Busca da Boa Escola*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., e Jakobsen, L.B. (2005). *A História de Serena. Viajando Rumo a uma Escola Melhor*. Porto: Edições ASA.

Nóvoa, A. (2005). *E vid ente mente. Histórias da Educação*. Porto: Asa

Oliveira-Formosinho, J. (org.)(2002) *A Supervisão na Formação de Professores I*. Porto: Porto Editora

Peters, R.S.(ed. 1973). *Philosophy of Education*.Oxford: Oxford University Press

Rosas, Fernando e Brito, J.M. Brandão (dir.) *Dicionário de História do Estado Novo, vol.I*. (1996) Venda Nova: Bertrand.

Santos Guerra, Miguel (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições ASA.

Santana, Manuel Reyes. *Ambiguidade, incerteza e outras patologias da identidade docente* In Adão, Áurea, Martins, Édio (2004) *Os Professores: Identidades (Re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Unesco, *Educação, um Tesouro a Descobrir, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o século XXI*.
<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>, (acesso em 4 de Setembro de 2012)

Vieira, Cristina Rocha; Relvas, Ana Paula (2003). *A(s) Vida(s) do Professor-Escola e Família*. Coimbra: Quarteto.

<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=avaliar> (acesso em 13 de Julho de 2012)

http://pt.wikipedia.org/wiki/An%C3%A1lise_SWOT (acesso em 29 de Fevereiro de 2012)

Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho

Boletim do Trabalho e Emprego, nº 30, 15/8/2011

Decreto-Lei nº 553/80 de 21/11

Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo- Lei nº 9/79 de 19/03

Anexos

Quadro 1 – Dificuldades na constituição da Comissão de Avaliação

Nº de anos de serviço do Professor em avaliação	Professor	Problemas na Constituição da Comissão de Avaliação
3 anos de serviço completos em Setembro de 2011.	Professor 1 (Nível A)	O Representante de Área: é de um Nível diferente (inferior) do Professor 1. O Professor da mesma área científica: também está em processo de avaliação.
	Professor 2 (Nível D – 1º Ciclo)	Não foram detetados problemas.
7 anos de serviço completos em Setembro de 2011.	Professor 3 (Nível A)	É Representante de Área. O professor da mesma área científica: também está em processo de avaliação.
	Professor 4 (Nível A)	O Representante de área: é de um Nível diferente (inferior) do professor avaliado. O professor da mesma área científica: também está em processo de avaliação.
	Professor 5 (Nível A)	É Representante de Área (os docentes da mesma área científica que poderiam avaliar este docente também se encontram em processo de avaliação)
	Professor 6 (Nível A)	O Representante de Área também está em avaliação
	Professor 7 (Nível A)	Não foram detetados problemas
11 anos de serviço completos em Setembro de 2011.	Professor 8 (Nível A)	O Representante de Área também está em processo de avaliação.
Progressão ao nível seguinte com base no art.º 42.º (docente em condições de progredir pela estrutura atualmente em vigor e que perfaça 7 anos sem registo de progressão na carreira)	Professor 9	É Representante de área: O Professor da mesma área científica: também está em processo de avaliação e está num Nível diferente (inferior) ao do Professor 9.

Ficha 1 – Registo de observação de aulas

Registo de observação das atividades letivas
da aula nº ____ Data: ____/____/____

Identificação do Avaliador

Nome: _____
Cargo: _____
Nº de Anos de serviço: ____ Nível em que se encontra: ____

Identificação do Avaliado

Nome: _____
Área: _____
Nº de Anos de serviço: ____ Nível em que se encontra: ____

Assinale a sua opinião relativamente às afirmações seguintes, colocando uma cruz (X).

Legenda: 1-discordo

2- discordo parcialmente

3- concordo parcialmente

4- concordo

5- concordo totalmente

Na aula observada, o docente...

A-Competências para lecionar: conhecimentos científicos e didáticos	1	2	3	4	5
Indicador					
Explicou com clareza as áreas do seu domínio científico.					
Promoveu a autoestima do aluno.					
Deu reforço positivo.					
Usou estratégias diversificadas.					
Estimulou a aquisição dos valores propostos no projeto educativo da escola.					
Demonstrou proficiência na utilização oral da língua portuguesa.					
Demonstrou proficiência na utilização escrita da língua portuguesa.					
Utilizou as tecnologias da informação e da comunicação para melhorar o ensino/aprendizagem.					
Utilizou o trabalho dos alunos para diagnosticar dificuldades de aprendizagem					
Ajudou os alunos a ultrapassar as suas dificuldades					
Apreciação Global					

Grelha elaborada de acordo com o Anexo III do Contrato Coletivo de Trabalho (Domínio: Competências para lecionar; Ordem de Competência: 1)Conhecimentos Científicos e Didáticos; 2)Promoção da aprendizagem pela motivação e responsabilização dos alunos.3) Plasticidade. 5) Comunicação)

In: Boletim do Trabalho e Emprego, nº 30, 15/8/2011

O Avaliador: _____ Data: ____/____/____

O Avaliado: _____

